

Universidade do Porto
Faculdade de Belas Artes

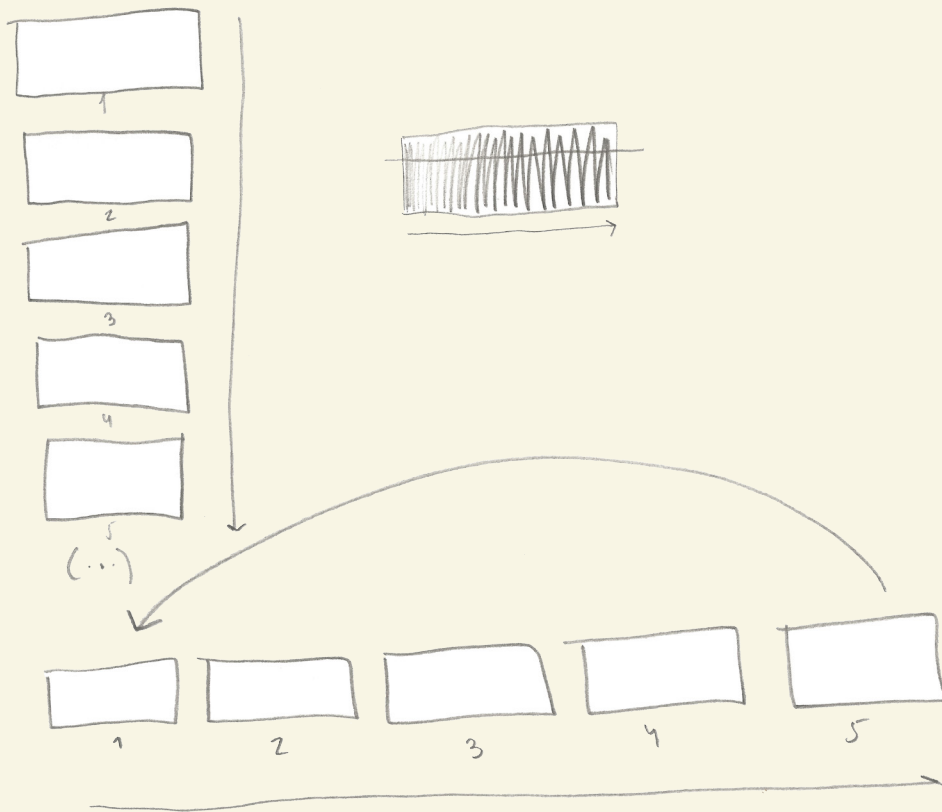
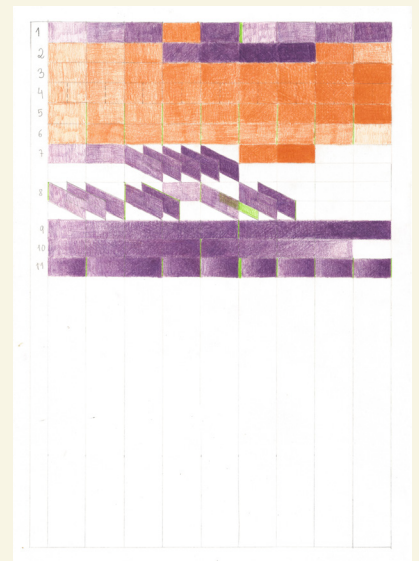
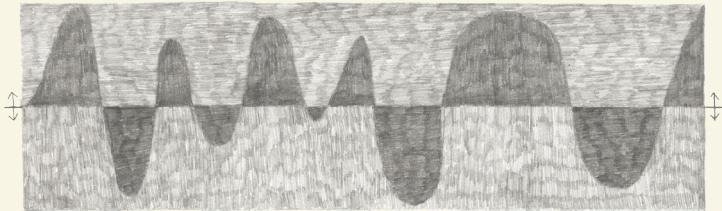
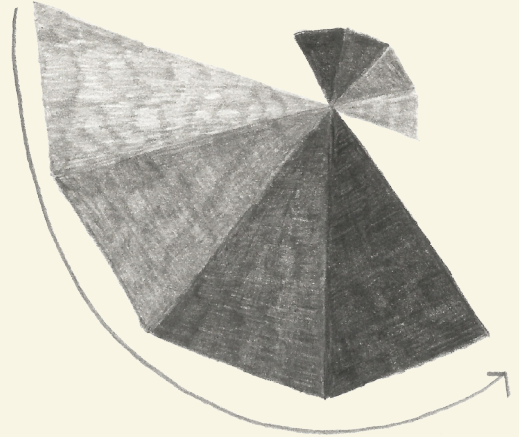
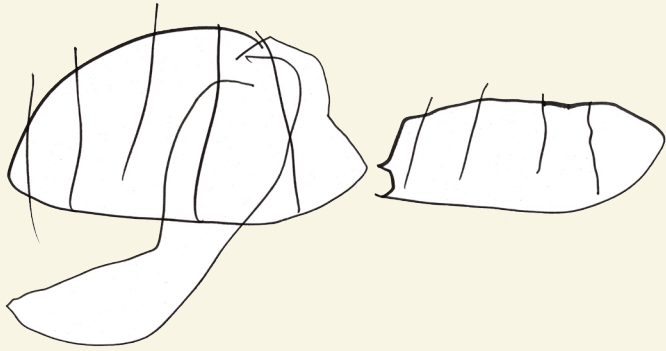
Relação Fabular entre Desenho e Escrita

caso prático na Pediatria do Hospital de São João

Clara Costa e Silva,
2018



Vou-te contando
enquanto vamos andando.



Universidade do Porto
Faculdade de Belas Artes

Relação Fabular entre Desenho e Escrita

caso prático na Pediatria do Hospital de São João

Relatório de Projeto de Mestrado
para obtenção do grau de Mestre
em Desenho e Técnicas de Impressão
sob orientação do Professor Doutor Emílio Remelhe

Clara Costa e Silva
2018

RESUMO

Com vista a incentivar a imaginação e o pensamento criativo infantil, criamos as oficinas semanais de *story-telling* e ilustração no contexto hospital da Pediatria Joãozinho do Hospital de São João. É nosso intuito, assim, procurar formas de potenciar a imaginação na infância, e de aproximar instituições, e de dar um contributo para a humanização do espaço hospitalar.

O projeto desenvolveu-se em dois momentos: um prático, na realização de *workshops*, e num segundo momento de relato e reflexão no caso prático à luz de conceitos e autores, cuja referência nos pareceu pertinente no nosso contexto. Estes dois momentos são acompanhados no relatório em forma de hipertexto, com referências teóricas e imagens associadas.

Além disso, acedemos à relação entre texto e ilustração como instrumento de trabalho, ao entrar nesta problemática pelas histórias e desenhos resultantes das oficinas. Partindo deste mesmo contexto prático, relacionaram-se conceitos como memória, imaginação e empatia.

O trabalho culminou numa coletânea das histórias e desenhos realizados pelo público infantil envolvido nas oficinas, como uma das estratégias que temos em curso, para ampliar o desenvolvimeto do projeto.

Palavras-Chave:

Desenho;
Escrita;
Oficina;
Story-telling;
Ilustração.

ABSTRACT

In order to encourage imagination and creative thought in children, we carried out weekly *workshops* of story-telling and illustration, in the hospital context of the Pediatrics wing Joãzinho, at the Hospital de Sao Joao, Porto.

The project was developed in two stages: one practical, the *workshops*, and the report, comprising a reflection on the practical case according to concepts and authors, which reference we thought relevant to our context. These two stages are followed in the project's report by theoretical references and connected images as a form of hypertext.

Furthermore, we accessed to the relation between text and illustration as a tool, by deeping into this question through the stories and drawing that resulted from the *workshops*. From this same practical context, concepts like memory, imagination and empathy are discussed and connected.

The process of the project culminated in a collection of stories and drawings made by the children participating in the *workshops*, as an ongoing strategy, in order to expand the development of the project.

Keywords:

Drawing;
Writing;
Workshops;
Story-telling;
Illustration.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, agradeço às crianças que participaram no projeto, pelo seu entusiasmo e papel fundamental. Obrigada igualmente aos familiares das crianças, que não só autorizaram a sua participação, como foram membros ativos nas oficinas. Agradeço ao Centro Hospitalar de São João por me ter acolhido, de forma especial ao Diretor do Serviço de Pediatria, Professor Doutor Manuel Fontoura, à Educadora Cristina Pinheiro, à Professora Assunção Souteiro e à Professora Isabel Mota, coordenadora do Serviço Educativo, por terem acompanhado o processo da atividade com todo o apoio, e pelo tempo e trabalho que dedicam diariamente às crianças e à instituição; e à Comissão de Ética por ter avaliado e aprovado o projeto, nomeadamente a Pedro Brito, por estar sempre disponível para qualquer dúvida.

No contexto da Faculdade de Belas Artes, agradeço ao Professor Emílio Remelhe, pela orientação do presente relatório, pelo seu cuidado e dedicação, profusão de ideias, sugestões e pela disponibilidade em entender os meus receios e questões.

Estou grata ao Professor Paulo Luís Almeida, que acompanhou o projeto desde o início, tornando este protocolo entre instituições possível. Ainda, agradeço à Professora Graciela Machado e à Professora Cláudia Amandi, pelo seu acompanhamento, interesse e apoio no projeto e no que dele foi surgindo; à Professora Sílvia Simões e ao Professor Mário Bismarck, pelo incentivo à pesquisa no campo do Desenho; ao Professor Júlio Dolbeth, orientador do meu projeto de licenciatura, pela disponibilidade de cruzamento de ideias, e por ter marcado o meu percurso como designer; à Professora Lúcia Matos e ao curador Luís Pinto Nunes, pelo interesse contínuo no projeto.

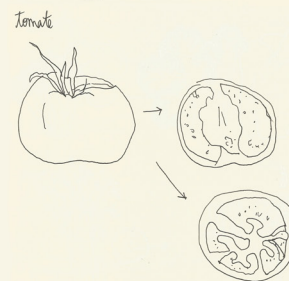
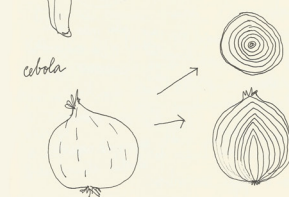
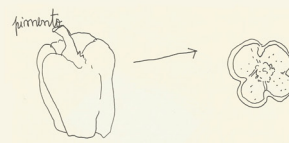
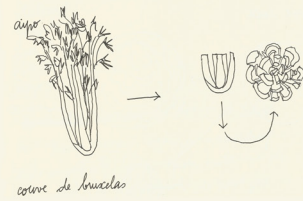
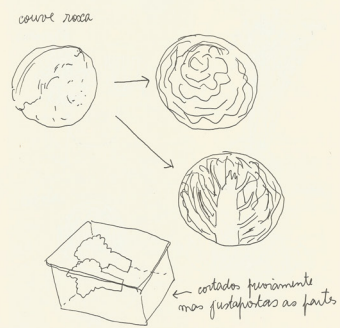
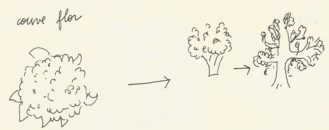
Agradeço também ao Professor Luís Mendonça; ao designer João Cruz; à Professora Rute Rosas; ao Professor Luís Mendonça; ao Professor Vítor Almeida; a Luuk Bode; a Bart Siebelink; e a Teresa Campos; por terem marcado o meu desenvolvimento académico, e por mostrarem como é possível sonhar com os pés bem assentes na terra.

Agradeço da mesma forma a Alcides Rodrigues, Patrícia Almeida, Joaquim Tatu e João Lima, pela amizade e apoio técnico; e a todas as pessoas que influenciaram e facilitaram o alcance dos meus objetivos académicos e profissionais.

Ainda, agradeço à Norcópia, que patrocinou a digitalização dos desenhos, ao Sr. David Fernandes, e a toda a equipa; com um especial obrigada a Carla Fernandes, Nuno Silva, Sílvia Póvoas, Joana Rodrigues, David Garrido, Patrícia Silva, Ricardo Barreto e Amílcar Rocha.

Numa esfera pessoal, agradeço à minha família, pelo carinho e por acompanhar o projeto com entusiasmo; de forma especial ao meus pais Manuel Costa e Silva e Laura Costa e Silva, e à minha irmã Lia Silva-Roth, por todo o amor, apoio, livros, cantigas e humor. Estou igualmente grata por todo o apoio dos meus amigos e colegas, agradecendo de forma especial a Inês de Oliveira, Daniela Lino, Ana Fernandes, Carolina Grilo Santos, Benedita Santos, David Lopes, Inês Bessa, Diogo Matos, Sérgio Coutinho, Rui Oliveira, Dylan Silva, Luís Cepa, Mariana Malhão, Genoveva Valente, Hugo Silva, Sandra Brandão, Nuno Maio, Ana Martins, Luísa Gomes, Pedro Correia, e Luís Salgado.

Para além de todos estes agradecimentos, deixo mais um obrigada a todas as pessoas que têm ou possam vir a ter interesse em ficar a conhecer e em apoiar o projeto.



ÍNDICE

9 INTRODUÇÃO

- 9 contexto
- 9 pertinência
- 10 objetivos
- 10 metodologia
- 11 estrutura

15 PRIMEIRA PARTE

16 1. O INÍCIO DAS HISTÓRIAS

16 2. CRIAÇÃO DO PROJETO

- 17 2.1. a criança e a *magia* na natureza

19 3. IMAGINAÇÃO

21 4. RELAÇÃO FABULAR

- 22 4.1. características do jogo

23 5. O JOGO DAS HISTÓRIAS:

entre contador de histórias e ouvinte

25 6. EMPATIA

- 25 6.1. distância de empatia
- 26 6.2. memória, imaginação e empatia
- 29 6.3. impacto empático de ler e ouvir histórias

30 7. HISTÓRIAS

- 30 7.1. gênese e construção
- 32 7.2. jogos com nomes de personagens
- 32 7.3. jogos de moralidade
- 34 7.4. moralidade e absurdo nas histórias de Não

37 SEGUNDA PARTE

39 1. PROPOSTA DE ATIVIDADE EM CONTEXTO HOSPITALAR

- 39 1.1. burocracia
- 40 1.2. local da atividade
- 40 1.3. animação cultural em contexto hospitalar
- 41 1.4. as crianças

42 2. RELATO DA ATIVIDADE

- 42 2.1. preparação do primeiro dia
- 43 2.2. “Júlia, a Melga Artista”
- 46 2.3. “Inácio, o Elefante”
- 47 2.4. “O Patinho Distraído”
- 49 2.5. “O Espantalho que queria aprender a cantar”
- 50 2.6. “Problemas de Tempo e Espaço, por Marco”
- 51 2.7. “No outro dia”
- 52 2.8. “A Flor sem cor”
- 53 2.9. “Com a pança se dança”
- 54 2.10. “A Serpente Marcelo”
- 55 2.11. “Ciência de Elevador”
- 56 2.12. “Camomila”
- 57 2.13. “Moradia Primavera”.

61 TERCEIRA PARTE

63 1. O ESPAÇO INFANTIL

- 64 1.1. importância de brincar ao *faz-de-conta*
[*pretend play*]

65 2. A TENDA

65 2.1. formato

66 2.2. composição digital

75 QUARTA PARTE

77 1. VER, LER, SABER

79 2. DO TEXTO OUVIDO AO TEXTO ILUSTRADO: A TRADUÇÃO

79 2.1. Saussure vs. Chomsky

79 2.1.1. *Langue* e *Parole* vs. *Competence* e *Performance*

80 2.1.2. Linguística: a abordagem social de Saussure (1915) e a abordagem biológica de Chomsky (1986)

81 3. LINGUAGEM E PARALELISMO DE INTERSEÇÃO

83 3.1. relação paradigmática do Paralelismo de Interseção.

84 4. CONOTAÇÃO COMO PROMOTORA DE TRADUÇÃO

84 4.1. denotação vs. conotação em livros infantis — um comentário.

85 5. TRADUÇÃO: UM DESDOBRAMENTO DE SIGNIFICANTES

85 5.1. Imaginação Visual vs. Literacia Visual

86 6. CADEIA DE TRADUÇÃO

86 7. UMA PERSPETIVA BIOLÓGICA DA TRADUÇÃO

89 QUINTA PARTE

91 1. HOMEOSTASIA ENTRE TEXTO E ILUSTRAÇÃO TRADUZIDA EM LIVROS

91 1.1. panorâmicas e fronteiras

93 1.2. movimento e ritmo

94 2. FORMATO DO LIVRO

95 3. PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DO LIVRO

95 3.1. primeira abordagem: A Origem

96 3.2. segunda abordagem: A Simplificação

96 3.3. terceira abordagem: Comunicação ou Adorno?

96 3.4. quarta abordagem: Rotação e Textura

97 3.5. quinta abordagem: Harmonia com Radnika

103 CONCLUSÃO

197 LISTA DE ILUSTRAÇÕES

111 BIBLIOGRAFIA

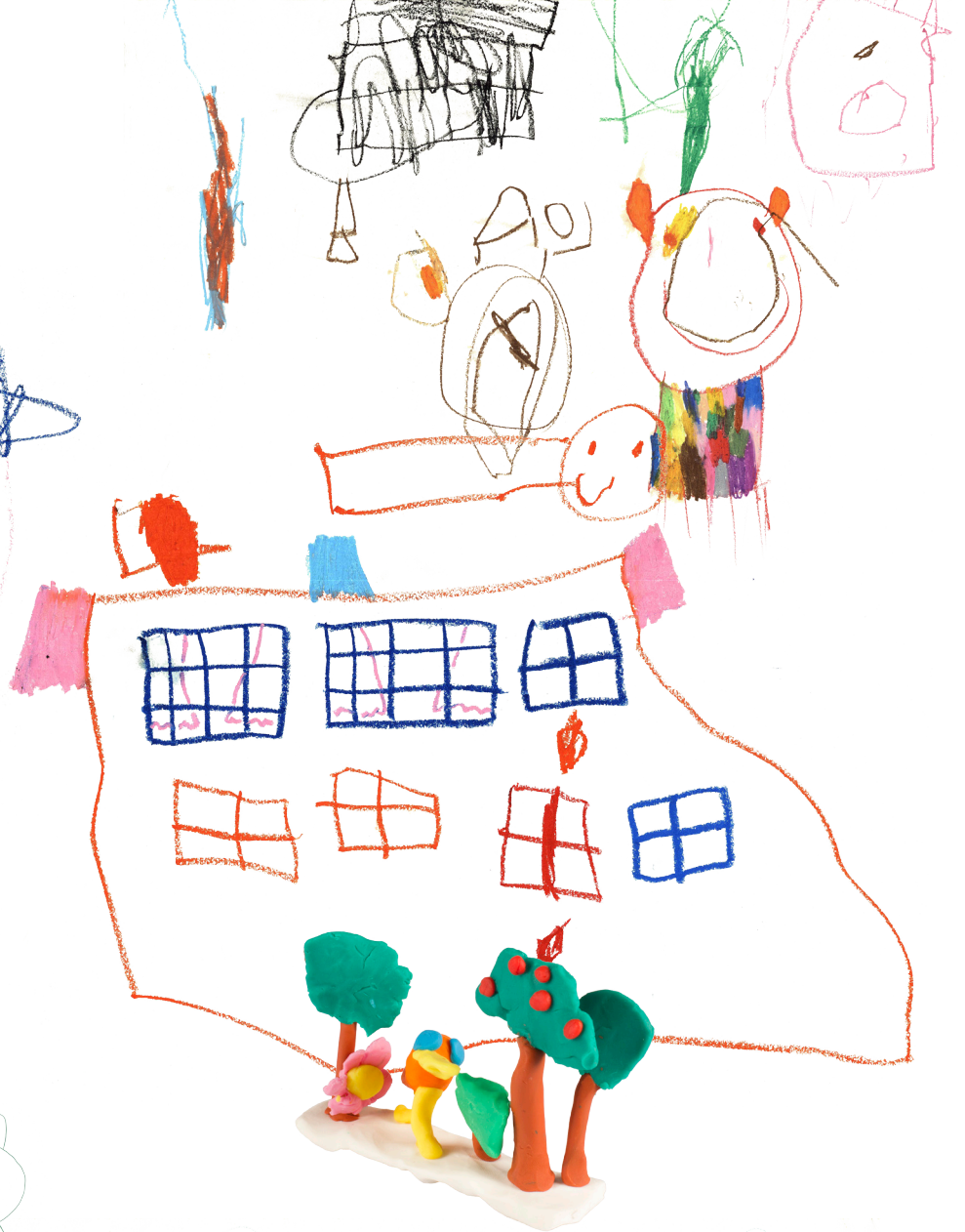
119 ANEXOS

119 1. ENTREVISTAS

119 1.1. Educadora Cristina Pinheiro

121 1.2. Professora Assunção Souteiro

123 2. DOCUMENTOS ENTREGUES PARA A APROVAÇÃO DO PROJETO



INTRODUÇÃO

contexto

Questionar “é a tradução do espanto em ação”. Não basta, pois, o espanto imóvel, o espanto contemplativo, precisamos de um *espanto agressivo*, que ameace, que questione.

(Tavares, 2017, p.25).

Considera-se que os olhos, as orelhas, a imaginação, a memória e o mecanismo lógico dos cidadãos devem ser respeitados como bens, e mesmo como os seus bens mais preciosos.

(Valéry, 2016, p. 139)

No universo da imaginação e da fábula, as crianças hospitalizadas do São João ilustraram mais de uma dezena de histórias.

O projeto começou em Fevereiro de 2017, com visitas semanais ao Hospital, em que as crianças traduziram texto audível — histórias escritas e contadas por Clara Não, disponíveis em *claranao.wordpress.com* — em ilustração. Resultou, na prática, num livro e num mapeamento de uma tenda de brincar. Este processo passou por diversos tempos: escrita das histórias, autorização do projeto, visitas, *story-telling*, *workshops* distintos com materiais diversos, convivência com crianças em contexto hospitalar, reflexão da atividade, análise dos resultados obtidos.

pertinência

Encontramos pertinência em dar a conhecer este projeto em âmbito académico, no sentido de estimular a realização de projetos com protocolos semelhantes, no contexto de mestrado. Desta forma, procuramos comunicar esta possibilidade académica, mostrando como pode ser iniciado e conduzido o processo da mesma.

Além disso consideramos pertinente criar relações entre instituições que tragam benefícios para as duas. No contexto específico do projeto, o Hospital beneficia de oficinas organizadas direcionadas para crianças, da divulgação de que projetos de entidades exteriores podem ser realizados e são incentivados pela instituição, e de uma pesquisa para lá do campo científico que geralmente lhe é direcionado. Quanto à comunidade académica, usufrui de uma visão de alguém do seu campo, num contexto afastado da sua realidade e fica a conhecer como decorre um processo protocolar entre instituições díspares. Ainda, consideramos útil mostrar como conceitos teóricos de vários campos de investigação científica podem ser aplicados a casos práticos como os *workshops* organizados.

Cremos que a pertinência do projeto ganha uma maior relevância, no sentido em que não se tinha realizado na instituição uma atividade prolongada e estruturada que envolvesse oficinas com ambos *story-telling* e ilustração. Realizam-se diversas atividades regulares na instituição, como a Hora do Conto, animação com mascotes, Operação Nariz Vermelho, e a programação do Serviço Educativo. Contudo, consideramos que as atividades promovidas por entidades externas ao Serviço Educativo no âmbito das Artes Visuais, de carácter extensivo e não esporádico, fica muito á quem do desejado num contexto hospitalar, tendo em conta as potencialidades do pensamento criativo em contextos terapêuticos.

objetivos

Pretendemos incentivar a imaginação e o pensamento criativo, através da leitura e ilustração de histórias. Para tal, intencionamos procurar formas de potenciar a imaginação na infância.

Durante os *workshops* procuramos explorar a plasticidade de materiais e a interação interpessoal, com vista a minorar os efeitos traumáticos do internamento. Assim, temos como objetivo humanizar o contexto hospitalar.

Temos igualmente como objetivo refletir sobre a relação entre texto e texto ilustrado, no sentido de perceber conceitos a ela associados e as suas repercussões na elaboração de uma tradução da atividade realizada em livro.

O projeto envolveu igualmente o intuito de compreender como é o processo de comunicação entre história e ouvinte, entre emissor e recetor.

Além disso, temos como objetivo a ligação inter-institucional e a aproximação entre entidades institucionais, com vista a divulgar e promover protocolos futuros.

Ainda, procuramos trazer para o âmbito um caso prático num contexto exterior à entidade universitária, submetendo-o à esfera científica.

metodologia

A metodologia de projeto assentou em diferentes instrumentos. Seguimos preferencialmente uma abordagem qualitativa, de recolha e utilização de dados, privilegiando estratégias narrativas.

Durante o tempo em que desenvolvemos o projeto e o seu relatório, recorremos a diferentes instrumentos. Entramos em contacto direto com a instituição hospitalar, em regime de entrevista, reunião e organização de documentos.

Ainda, recolhemos, organizamos e analisamos dados recorrentes das oficinas. Compilamos os dados relativos à experiência direta da atividade num diário fragmentário, que permite estender a narrativa e acompanhar o projeto em curso de uma perspectiva interna de um elemento externo ao hospital.

Para além destes instrumentos, fizemos uma revisão da literatura, no sentido de depurar e filtrar conceitos, com o intuito de resolver a ligação entre as temáticas em que toca o projeto.

O *layout* do presente relatório é constituído por uma coluna principal de texto, tendo como hipertexto apontamentos bibliográficos, imagens, notas, e pequenos textos caligráficos pessoais associados ao texto principal.

Organizamos o relatório de projeto em cinco partes.

Na **Primeira Parte** relatamos como surgiu o projeto e apresentamos uma seleção do trabalho de campo teórico realizado, relacionado com as histórias escritas e com a atividade de *story-telling*.

No primeiro capítulo relatamos como surgiu a primeira história e as motivações que levaram à continuação da escrita.

De seguida, em “Criação do Projeto”, relatamos como este surgiu a partir das histórias e referimos a problemática da organização dos conteúdos dos *workshops*. Além disso, exploramos a possibilidade da analogia do pensamento infantil com o pensamento do Homem Primitivo (Mauss, 2000; Piaget, 1951), abordando temas como a *magia* e o Pensamento Mágico.

Numa terceira instância, abordamos o tema da Imaginação, procurando uma definição plausível da mesma, com o intuito de perceber a relação que pode ser criada entre Percepção, Memória e Imaginação, segundo autores como Vygotsky (2012) e Beaney (2005).

No capítulo quatro, “Relação Fabular”, procuramos pôr em evidência o conceito de Relação Fabular, no contexto do projeto, através das abordagens de Deleuze (1981) e Bettelheim (2013), em relação à fábula; e de Huizinga (2003), em relação ao jogo.

A questão do jogo da fábula convida-nos ao estudo da relação entre as histórias e o ouvinte no campo da comunicação. Assim, o capítulo cinco, “O Jogo das Histórias: entre contador de histórias e ouvinte”, entramos no campo dos Sistemas de Comunicação abordados por Eco (1981), confrontando esta abordagem com a Teoria da Improbabilidade de Luhmann (1981).

Em sexto lugar, “Empatia”, apresentamos uma reflexão com origem na questão da relação entre contador de histórias e ouvinte. Neste capítulo, procuramos entender a relação entre as histórias e a empatia. A busca de uma definição de empatia leva-nos a uma distinção entre esta, compaixão e simulação episódica. Da relação entre estes conceitos surge uma reflexão sobre o papel da memória e da imaginação no processo empático. Além disso, referimos conceitos como “*quasi-feelings*” (Walton, 1990), estudos realizados sobre a diferença de impacto de histórias reais e histórias fictícias, no campo da empatia (Currie, 1997; Walton, 1990; Carroll, 1997), e o impacto comportamental de uma história lida (Speer, et al., 2005).

Por último, no sétimo capítulo, partindo da pesquisa anterior no âmbito da construção empática de narrativas, procuramos a génese de construção das histórias de Não. Desta forma, analisamos histórias precedentes, de forma a identificarmos pontos em comum e

de conflito com as histórias lidas na atividade. Apresentamos, ainda, uma reflexão sobre o equilíbrio entre distanciamento e identificação que a Personificação gera, segundo Flynn (2004). Além disso, identificamos jogos de vocabulário, com a escolha de nomes das personagens dos contos, e jogos de moralidade. Damos um maior destaque a estes últimos, abordando a função moral (Bettelheim, 2013), e a função social da fábula (Bergson, 1935), associando-a ao *story-telling* (Deleuze, 1989).

Na **Segunda Parte**, dividida em dois capítulos, tratamos a perspectiva mais humana do projeto.

No primeiro capítulo, explicitamos o processo burocrático entre a organização da proposta da atividade, e a aprovação da mesma. Apresentamos as pessoas da instituição envolvidas no projeto. Além disso, fazemos um levantamento das atividades sócio-culturais realizadas na Pediatria Joãozinho do Hospital de São João. Além disso, apresentamos dados estatísticos de hospitais portugueses dentro dos mesmos contextos (Santos, 2006).

Com base no diário escrito após as sessões de *workshops* na instituição, criamos o segundo capítulo. As descrições são acompanhadas de apontamentos ilustrativos, também eles parte do diário da atividade. Nesta perspectiva humana da atividade, os nomes das crianças foram alterados, para proteger a sua privacidade. Ainda, as narrativas fragmentadas do diário de registo são relacionadas em hipertexto com referências teóricas, quando aplicável e relevante. Não procuramos analisar significantes, mas antes expô-los.

Dos desenhos das crianças nasce a intenção de realizar uma tenda de brincar, por forma a potenciar o *faz-de-conta*, o *pretend play* (Russ & Wallace, 2013). A **Terceira Parte** do projeto trata do processo de mapeamento da tenda, organizado em dois capítulos.

No primeiro capítulo, contextualizamos teoricamente a pertinência e função do espaço infantil (Jeffery & Beasley, 2012; Mooney, 2000; Epstein, 2007). Ainda, exploramos como estes espaços podem promover o *faz-de-conta* (Freud, 1965; Fein, 1907; Nicolopoulou et al., 2013).

Já no segundo capítulo, relatamos o processo de design da tenda. Discutimos modelos e abordagens plásticas. São mencionadas e relacionadas referências visuais, como Sobral (2014; 2015), Atelier Bingo e Charlotte Ager. Por último, apresentamos esboços de raciocínio e propostas de *layout* têxtil.

A **Quarta parte**, composta por sete capítulos, consiste numa reflexão pós-atividade sobre o processo que vai desde os *workshops*, à publicação dinâmica que pretendemos que o livro das histórias ilustradas seja.

Assim, no primeiro capítulo, “Ver, Ler, Saber”, abordamos a Percepção, o ato de “ler imagens” (Berger, 2008) e a memória visual no Desenho. Introduzimos a temática da tradução de texto para ilustração.

No segundo capítulo, identificamos a problemática da tradução linguística (Flusser, n.d.), numa relação com a tradução visual de um texto, pondo em conflito a abordagem da linguística de caráter social de Saussure (1915, 1993), e a abordagem de caráter biológico de Chomsky (1965, 1985).

Já no terceiro capítulo, “Linguagem e Paralelismo de Interseção”, introduzimos o conceito de *Paralelismo de interseção*, ligado à analogia com “espaldares” [*swedish stall bars*] de Eco (1981). Tal é realizado a partir das ligações sintagmáticas e paradigmáticas da linguística, atribuídas à relação entre texto e ilustração.

Numa quarta instância, abordamos a conotação como promotora de tradução, segundo o pensamento de Flusser (n.d). Exploramos a denotação e conotação de signos (Barthes, 1977). Fazemos igualmente um comentário ao livro “The Red Tree” (Tan, 2003), segundo Pantaleo (2015).

No quinto capítulo, comentamos o conceito de “desdobramento de significantes” de Massironi (2010), que introduz a distinção entre Imaginação Visual e Literacia Visual (Arnheim, 1974; Raney, 1998).

Por forma a organizar a informação sobre o tema da tradução até ao momento, apresentamos, no sexto capítulo, “Cadeia de Tradução”, uma tabela de tradução. A esta tabela foi acrescentada uma dimensão histórica de tradução, com base no artigo de Kiefer (2008).

Por último, no capítulo sete, apresentamos uma perspetiva biológica da relação entre texto e ilustração, aplicando o conceito de Homeostasia (Damásio, 2017). Ainda, relacionamos o conceito de Paralelismo de Interseção, vindo de uma abordagem linguística, com a Homeostasia.

Por último, a **Quinta Parte** dedica-se à elaboração do livro que compila as histórias ilustradas. Divide-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, refletimos em exemplos de livros infantis de tradução homeostática entre texto e ilustração. Esta reflexão é organizada em dois grupos: “panorâmicas e fronteiras” (Ciraolo, 2015; Arispe, 2010; Ellis, 2016; Roda & Luís, 2006) e “movimento e ritmo” (Newell, 2008; Leblond, 2003; Carle, 1981; Munari (2011).

Numa segunda instância, apresentamos o processo de decisão do formato do livro da publicação, com um comentário aos livros “Elefante em Loja de Porcelana” (Carvalho & Loba, 2011) e “Beyond the Surface” (André, 2014).

A concluir, apresentamos o processo de composição do livro por ordem cronológica, esclarecendo dúvidas e opções ao longo do processo, até chegar à última versão.

Em **Anexos**, é possível consultar as entrevistas à Educadora Cristina Pinheiro e à Professora Assunção Souteiro, que acompanharam o projeto pessoalmente no Hospital de São João, e ainda os documentos relativos ao projeto em contexto hospitalar.

**The word ‘fabulation’
has been translated
as ‘story-telling’.**

(Tomlinson & Galeta, tradutors
of “Cinema 2, The Time-Image”,
Deleuze, 1935, p. xviii)

PRIMEIRA PARTE

1. O INÍCIO DAS HISTÓRIAS

A história que aqui contamos é um cordão de sapato bem comprido, cheio de nós. Poderíamos aceitar os nós, dizendo apenas: “Contei as minhas histórias às crianças do Hospital de São João e elas ilustraram-nas na parede”. Mas não nos interessa só os nós, interessa-nos perceber o cordão.

Por isso, desfaçamos os nós.

Tudo começou com uma história pequenina, que escrevi de mim para mim:

Um elefante olhou para o horizonte. De todas as árvores que viu, ficou maravilhado com a mais pequenina e decidiu correr até ela. Quando lá chegou, a árvore era muito, muito grande! Então, ele olhou novamente para o horizonte e viu a árvore mais pequenina, lá ao longe. Assim, constatou que afinal ainda não havia chegado à árvore que vira. E voltou a correr.

(Não, 2015, Dezembro 7)

Pouco tempo depois de eu me ter apercebido que era um elefante a correr em direção ao horizonte, uma das minhas melhores amigas foi internada no Hospital de São João. Foi difícil encontrar uma forma de comunicação que não envolvesse perguntar como estava, pois sabíamos que não estava bem. Deixei de escrever só para mim, e passei a escrever para ela. Desta forma, quando ela pudesse ter acesso ao telemóvel, tinha uma história.

Felizmente, após situações muito complicadas, a minha amiga ficou saudável, um bocadinho de cada vez, e nós ficamos com histórias.

O que fazer com estas histórias?

2. CRIAÇÃO DO PROJETO

Tendo em conta que com as histórias procurei que a minha amiga encontrasse conforto, rapidamente cheguei à conclusão de que não poderiam parar ali. Assim, decidimos com elas levar a magia da imaginação às crianças hospitalizadas do São João. Desta forma, nasceu o projeto “A Fábula na Memória e a Criação de Mundo”.

A intenção do projeto foi o *story-telling* das histórias, seguida de uma ilustração das mesmas, no sentido de tornar a estadia das crianças mais agradável, humanizada e criativa. Segundo Ana Jorge (2006, p. 124-125), intervenções que venham do exterior, “como por exemplo (...) através da Hora do Conto e da Hora da Música; da Operação Nariz Vermelho (...)”, contribuem para diminuir os efeitos

*Veiu-te contando
enquanto vamos andando.*

Quis “escrever” para mim, e em mim, para me servir desse conhecimento, as condições de limite ou fechamento, ou (o que dá no mesmo) as de unificação de tudo o que vem contra ele, e portanto, também aquelas que fazem com que normalmente não as apercebamos, e em que o pensamento constrói áreas ilusórias situadas para lá do Limite — admitamos que o Muro se comporta como um vidro transparente — o que eu não acredito. Antes Espelho, mas não esqueças que não te reconhecerias num Espelho se não visses nele um outro qualquer, e neste não vês.

(Valéry, 2016, p.140).

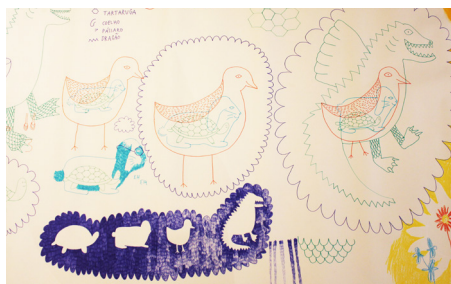
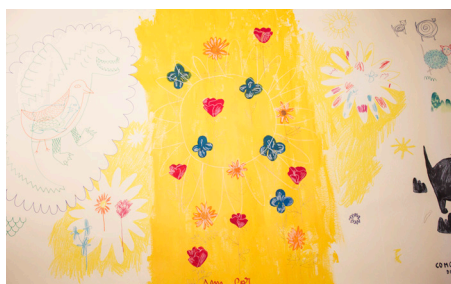


A

De uma coisa
eu tenho a certeza:
as patas da minha gata
são russas.

(...) dispor de demasiados meios
para a sua expressão pode resultar
num motivo de dispersão.

(Leite & Malpique, 1986, p. 98)



B

do internamento, melhorando a qualidade de vida e de estadia da criança, permitindo que ela continue a ser uma criança, antes de ser um paciente.

Para além da alegria e inclusão, procuramos entender como a memória, a associação de ideias e a imaginação das crianças traduzia a informação dada pelas histórias lidas, como criavam outras histórias, outros mundos.

Mas, como organizar os *workshops*?

De forma a pensar como seria ilustrar as histórias para as crianças, coleí papel de cenário à parede esquerda do Atelier da faculdade. Como queria que as crianças se sentissem com liberdade, pus todos os materiais que poderia levar à minha disposição.

Rapidamente nos apercebemos que a opção em demasia bloqueava a minha sensação de liberdade, pois sentia-me asoberbada pela quantidade de material. Para além disso, a mistura de materiais riscadores com tinta implica períodos de secagem. A espera e a confusão não facilitaria o ambiente da atividade. Decidimos, então, definir materiais diferentes para cada *workshop*, escolhendo apenas um ou dois tipos que pudessem co-existir e não anular-se a si próprios (lápis + marcadores vs. pastéis secos e guache). Por forma a desenvolver as diferentes capacidades dos sentidos das crianças, orientámo-nos por *workshops* de Bruno Munari (2014, 2014b, 2015).

No entanto, o uso da folha de papel a revestir o cenário permitiria uma atividade em conjunto, sem negar a individualidade de cada um. Desta forma, não só cada um explora a sua criatividade plástica, como a faz em conjunto. Segundo Leite & Malpique (1986), atividades com crianças não devem somente impulsionar a individualidade da criança, mas também a sua integração: a sua adaptação como indivíduo a um sistema colectivo, a comunidade.

Face à parede onde pinta, a criança está com ela mesma, recolhida perante a sua criação, completamente entregue à sua inspiração pessoal. Mas, quando se volta para colocar o seu pincel e pegar noutra, a sua mão mistura-se a todas as outras que, em gesto semelhante, vão à fonte das cores. (...) Há (...) regras sociais porque todos os utensílios são colectivos. Portanto, nesta atividade o individual e o social alternam constantemente e equilibram-se. (Leite & Malpique, 1986, p. 65)

2.1. a criança, e a *magia* na natureza

Desta forma, a atividade no hospital teve como objetivo trazer *magia* às crianças. Elas têm sempre quem as lembre que estão no hospital, elas próprias o sabem. Esta atividade teve, então, o intuito de as lembrar que, acima e primeiro de tudo, elas são crianças. Este tipo de oficinas quebra a rotina dos procedimentos técnicos do ambiente hospitalar. Para além disso, segundo Ana Jorge (2006), este tipo de atividades dá a oportunidade à criança de “viver experiências

enriquecedoras que pode partilhar com os amigos que vai reencontrar, experiências positivas e não só de sofrimento e angústia que a doença e o internamento hospitalar possam ter provocado” (Jorge, 2006, p. 125).

Através da magia, a criança suspende a realidade de ser uma criança doente hospitalizada, e passa somente a ser a criança que é, a pintar, a rir, a divertir-se, a descobrir-se.

A *magia* de que aqui falamos é referente à relação de “participação” (Lèvy-Bruhl, 1922).

The most primitive forme of causality found in the child seem, in fact, due to confusion between reality and thought, or more accurately, to a constant assimilation of external processes to schemas arising from internal experience.

(Piaget, 1951, pp. 131,132)

Assim, trata-se da crença que faz, por exemplo, diversas crianças acreditarem que as nuvens as seguem. Tal acontece graças à observação. Reparemos que, embora tanto o animismo como participação tenham por base a magia, há uma diferença de poder: enquanto o animismo trata da espontaneidade da ação do objeto, tendo ele o próprio poder, a participação pressupõe, como a própria definição o diz, a intervenção de um indivíduo, sendo este o detetor de poder. Consequentemente, se a criança acreditar que as nuvens se movem por elas próprias, trata-se de animismo; se a criança se pensar como detentora do poder de fazer mover as nuvens, trata-se de uma relação mágica de participação.

Poderemos, então, dizer que a criança é análoga ao Homem Primitivo?

Assim como o Homem Primitivo não entendia a Natureza, deliberando os seus processos à magia (Mauss, 2000), também “a questão da cosmogonia, da criação do mundo, é das primeiras preocupações da mente humana.” (Damásio, 2017).

Mais, a criança (Piaget, 1951) acredita que o seu pensamento pode mudar a sucessão de acontecimentos. Tal crença tem a designação de *Pensamento Mágico*.

“If I reach the bend before the car, Manech will come back alive.” (Jeunet, 2004, 1:08:43–48)

Desta forma dizemos, que a criança, como o Homem Primitivo, acredita que pode criar as coisas da mesma forma que cria os seus pensamentos, julgando-se senhor das forças da Natureza como é dos seus gestos (Mauss, 2000, p. 10).

*Se eu levantar o chão,
tinho mais espaço
para desenhá-lo.*

Lorais, 6 anos

“Once there was a man whose name was Nahokoboni. He was troubled in his mind because he had no daughter, and who could look after him if he had no son-in-law? Being a witch doctor, he therefore carved himself a daughter out of a plum tree...”

(conto de fadas dos povos indígenas do Guiana, Gombrich, 1995, p. 80)

*E eu perguntei
à minha catequista:
“Mas quem criou Deus?”
E ela não me soube responder.*

Manuel, 8 anos



C

*Antes de sair de casa
não topei três vezes na parede
hoje vou cair.*

Se eu usar uma saia de roda,
andando mais rápido?

Como é que as associações
de memória são construídas,
expressadas ou desencadeadas
pelo desenho?

Como é que as memórias visuais
se relacionam com o olfacto,
tacto, gosto ou audição?

Quais são os “mapeamentos”
entre realidade visual
e representações mentais?

(Tracey, 2001)

Fará sentido falar de uma única
faculdade da imaginação?

Pode “imaginar” ser definido?
Que papel têm as imagens
na imaginação?

Como é que “imaginar”
se diferencia de “percepcionar”?

Que contributo traz a imaginação
ao nossos raciocínios (processos de
pensamento, [thought processes])?
Até onde a imaginação envolve
distorção e ilusão?

Qual é a relação entre imaginação
e criatividade?

(Beane, 2005)

Um dia, vi um cavalo
cor-de-laranja.
De seguida, lembrei-me:
não existem cavalos
cor-de-laranja.
Deixei de ver o cavalo
cor-de-laranja.

Pretende-se sempre que a imagi-
nação seja a faculdade de formar
imagens. Ora, ela é antes a faculdade
de deformar as imagens fornecidas
pela percepção, é sobretudo a facul-
dade de nos libertarmos das imagens
primeiras, de mudar as imagens.

(Bachelard, 1991, p. 1)

A Minha Avó
tem muitas flores no campo.
Prega-as dia sim, dia não.
Eu tenho muitas rosas
no meu jardim.
Fiquei constipada.

Na memória que trabalha direta-
mente com o imaginário o que é im-
portante não é tanto a veracidade,
mas a intensidade. (...) Quando se
narra uma história imaginativa (com
auxílio da memória em quando ficção
inconsciente) o que importa são os
defeitos dessa história no mundo
que aí vem, não a proximidade aos
factos do mundo que já foi e já não
existe.

(Tavares, 2013, p. 374)

Bonhei o Meu Pai
nas memórias da Minha Mãe.

Enquanto Freud (2001), apoiando-se em Mauss (2000), afirma uma forte ligação entre a mentalidade da criança e a do Homem Primitivo, Jensen (1969), ainda que admitindo a semelhança entre os dois universos, procura distinguir a mentalidade dos dois. Pegando no exemplo do Pai Natal para distinguir o seu envolvimento em *Cerimónias*, Jensen (1969) afirma que a criança tem de lidar com o conceito pré-existente do Pai Natal, enquanto o Homem Primitivo não teve de lidar com esses conceitos, mas antes com o mundo natural à sua volta, interpretando-o e representando-o.

Ao investigarmos a possibilidade da criança ser análoga ao Homem Primitivo, não só fazemos a ligação entre desenhar a parede com a *arte* rupestre das grutas, mas também a ligação desta atividade com a preservação e representação de memória. No caso prático aqui apresentado, pretendemos potenciar a *magia*, a imaginação.

Mas, como é que funciona a imaginação? O que é?

3. IMAGINAÇÃO

“Diríamos que o pensador hesita, e o *imaginador* decide.”

(Damásio, 2017, p. 376)

Aquando a leitura de um conto, a Imaginação é livremente associativa, segundo Mendelsund (2015), mas não é aleatória. Embora as relações que ela propõe possam não ser coerentes, não indica que não tenham sentido. Isto acontece porque, para haver memória, pressupõe-se a necessidade da percepção do real e, para haver imaginação, a necessidade das anteriores. Este trio relaciona-se de inúmeras formas, contagiando-se e co-gerando-se continuamente. Acerca desta relação, Damásio (2017) salienta o papel da imaginação, ao permitir “recordar momentos perceptuais e trabalhar com eles a memória (Damásio, 2017, p. 132-133). Por sua vez, Bachelard (1990) afirma que a imaginação é mais a faculdade de *deturpar* imagens do que a de as *formar*, trocando as imagens da percepção pelas imagens da imaginação.

Sobre esta relação entre imaginação, memória e experiência perceptiva, Vygotsky (2012) defende que a atividade imaginativa da criança depende da sua experiência:

Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa (p. 33).

Como resultado desta atividade, segundo Vygotsky (2012), a criança tem tendência para o devaneio e para a fantasia, tal como acontece no jogo da criança. Este não se trata apenas de uma simples recordação do que já experienciou, mas antes uma “reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção (...)” (Vygotsky, 2012, pág. 33).

Embora seja observável esta relação de elementos, é importante distinguirmos memória de imaginação. Primeiramente, somos tentados a distinguir as duas completamente, como uma vinda da percepção e a segunda vinda do mundo mental, divisão defendida por Sartre. Considerando este pensamento de primeira vista, podemos pegar na analogia de memória de Vygosty (1930):

No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com a folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar da dobra fica a marca da dobra — resultado da modificação produzida; a marca da dobra ajuda a repetição futura dessa mesma modificação. Basta soprarmos a folha para que ela dobre no mesmo sítio, onde ficou a marca da dobra. (pág. 22).

Tendo em conta esta analogia, poderíamos dizer que, segundo tal raciocínio, a imaginação seria olhar para a dobra e imaginar uma borboleta.

Resumir-se-á a imaginação somente à ligação de semelhanças entre elementos de memória?

A relação e co-relação entre percepção do real, memória e imaginação é a base da definição de Imaginação de Beaney (2005). Ao completar a definição de Bachelard (1990) e contrariando as visões limitadoras do poder da Imaginação (embora distintas) de Hume (1896), Kant (1990), e Sartre (1948), a definição de Beaney (2005) torna-se mais plausível, pois contempla o movimento de contaminação contínuo entre percepção, memória e imaginação. Deste modo, o filósofo considera que o que imaginamos pode ser real, somente ausente no presente da ação de imaginar, meramente possível, ou impossível, sendo que, quer seja possível ou não, tanto podemos acreditar no que imaginamos como não (Beaney, 2005). Por forma a reforçar e explanar a sua visão, Beaney faz âncora nas “Doze Concepções de Imaginação”, de Lesley Stevenson (2003). Assim, afirma que através da imaginação estamos aptos a pensar no ausente, irreal, ou até absurdo, fazendo com que, segundo Stevenson, tal nos garanta poderes conceptuais ilimitados:

1. A capacidade de pensar em o que quer que seja que não está presente — mente a ser percebido, mas é, foi ou vai ser espaço-temporalmente real.
2. A capacidade de pensar em o que quer que seja que o indivíduo reconheça como possível no mundo espaço-temporal;
3. A capacidade de pensar em algo cujo indivíduo acredite ser real, embora não o seja;
4. A capacidade de pensar em coisas que o indivíduo considera ficcionais, como oposição às que ele acredita serem reais, ou concebidas como possivelmente reais;
5. A capacidade de acolher imagens mentais;
6. A capacidade de pensar em (conceber ou representar) nada de todo;
7. As operações não-racionais da mente, ou seja, tipos de funcionamento

Sartre (1948) desassocia de forma radical, em primeiro lugar, imaginação de memória, separando a hipótese da consciência imaginativa da hipótese da consciência do real. A diferenciação tem como base a origem de cada uma delas: a memória tem origem num objeto real percebido, e o objeto imaginado tem origem no nada. Deste modo, segundo o filósofo, a memória relaciona-se com a reevocação de um episódio ou objeto da percepção, chamado à mente pela sua ausência. Enquanto a memória tem origem somente no que é mental. Então, Sartre relaciona a origem da memória com o que é externo ao corpo, e a imaginação com o que é interno. Pelo facto de a imaginação ser considerada uma atividade meramente interna, carrega em si um caráter *mágico*, pois, segundo o filósofo, acontece espontaneamente, sem relação com o exterior do agente.

Casey (1981) contra-argumenta, dizendo que o imaginário não é um *puro nada*, pois tem de se basear em algo, nem que seja intuição, e a intuição nunca é nada, é consciência.

A imagem mental tem de ser mais semelhante ao objeto do que qualquer representação do objeto.

(Wittgenstein, 1995, p. 395).

Todo o conceito que (...) possibilidade discordância, rejeição — isto é, que admite diálogo e que não impõe o fim da conversa, este tipo de conceito então, pelo contrário, é benéfico; mais: é indispensável.

(Tavares, 2013, p. 29)

(...) avançar, não em linha reta mas numa espécie de linha exaltada, que se entusiasma, que vai atrás de uma certa intensidade sentida.

(Tavares, 2013, p. 26)

*Não sei se vivo
no fundo do mar
ou no telhado de tua casa.*

mental que são explicáveis em tempo de causas e não de razões;

8. A capacidade de formular crenças, com base na percepção, sobre objetos públicos em espaços tridimensionais que podem existir sem ser percebidos, com tempos espaciais e duração temporal;

9. O componente sensível na apreciação de obras de arte ou objetos de caráter natural sem os classificar sob conceitos ou pensamentos deles de utilidade prática;

10. A capacidade de criar obras de arte que encorajem tal apreciação sensível;

11. A capacidade de apreciar algo que seja expressivo ou revelador do sentido da vida humana;

12. A capacidade de criar obras de arte que expressem algo profundo sobre o sentido da vida humana, como oposto aos produtos da mera fantasia.

(Stevenson, 2003)

Ora, segundo este sistema, resta-nos encontrar o que tem mais, segundo o pensamento de Gonçalo M. Tavares (2013), “potencial de ativação do imaginário”. Tal, como explica Tavares, trata-se de “uma outra qualidade das coisas, para além do comprimento, largura, volume, cor, forma, tipo de material, etc.

Desta forma, pretendemos que as histórias se tornem motores de imaginação, numa atividade potenciadora de imaginação, através das fábulas.

Poderemos, então, dizer que a atividade é uma relação fabular entre desenho e escrita? Mas o que é esta relação fabular?

4. RELAÇÃO FABULAR

A identidade é daquelas coisas que surgem como o fogo, por fricção. Percebe-se que se tem — ou cria-se uma — raspando-a contra outras. (Moura, 2018, p. 7-8)

“As minhas dúvidas formam um sistema.”

(Wittgenstein, 1998, p. 49)

De forma a inserir a atividade num contexto de pesquisa, analisamos a atividade nas suas relações entre memória e representação; baseando-nos na relação análoga entre Homem Primitivo e Criança. Tomando tal como alicerce para a pesquisa da relação entre percepção e imaginação, escolhemos a expressão “Relação Fabular”.

Antes de mais, realçamos que uma das funções das fábulas é dar voz a quem não é ouvido ou não pode falar (Deleuze, 1989), neste caso, no contexto específico do hospital. Além disso, procurámos criar uma “atividade livre, conscientemente exterior à vida normal”, neste caso exterior à atmosfera hospitalar, um “aspeto ‘não sério’ da vida, mas que, ao mesmo tempo, absorve intensa e completamente a criança” (Huizinga, 2003, p. 29). “É uma atividade que não está relacionada com qualquer interesse material, e da qual não advém lucro. Desenrola-se no interior dos seus próprios limites de tempo e de espaço, de forma ordeira e de acordo com regras antecipadamente estabelecidas.” (Huizinga, 2003, p. 29). Assim, segundo o pensamento de Huizinga, a atividade definida como Relação fabular trata-se de um jogo cultural.

Todas as crianças sabem muito bem que só estão a “fazer de conta”, ou que era “só a brincar”. (...) Apesar disso (...), a consciência de que o jogo “é só a fingir” não impede que o mesmo se desenrole com a máxima seriedade, com uma absorção, uma devoção que redunde em êxtase, e que, pelo menos temporariamente, suprima por completo o inquietante sentimento de ser “só”. (Huizinga, 2003, p.24)

Partindo deste pressuposto, encontramos ligações com o mito, presente na vida do Homem Primitivo, e com o processo da imaginação.

O processo de formação de mito é paralelo ao processo de formação de linguagem.

(Cassirer, 1946)

4.1. características do jogo

Segundo o pensamento de Huizinga (2003), o homem cria um segundo mundo com o jogo, “um mundo poético contínuo ao mundo na natureza”. Esta transformação, “uma ‘imaginação’ do mundo exterior” (p. 21), pode, então, ser ligada ao mito. Nesse caso, o Homem procura a explicação de fenómenos naturais no divino e na *magia*. Ora, em contraste, no caso do jogo, durante a sua atividade o jogo é tido como sério, mas sempre com a consciência, em segundo plano, de que se trata de um jogo. Repare-se que não estamos a dizer que para ser jogo não pode ser sério. Aliás, uma das características comuns entre o mito, ritual e jogo, segundo Huizinga (2003), é a ordem. Todo o jogo para funcionar tem uma espécie de ordem, um comando, uma lei — neste caso a orientação dos *workshops*. É esta ordem que se traduz em ritmo e harmonia, o que faz com que Huizinga atribua ao jogo características de *beleza* (2003, p.27).

Ao assumir características de diferentes universos, o jogo cria o seu próprio, pelo equilíbrio¹ entre as suas propriedades. Este equilíbrio é possível graças à liberdade. A liberdade no jogo reside na medida em que se cria um desvio temporário da *realidade*, dotado de uma ordem própria. O jogo torna-se, então, exterior à realidade pelo seu próprio equilíbrio: alimenta-se a si mesmo, sendo exterior a dualidades de real e mágico, sensatez e loucura, lei e liberdade, verdade e mentira, “a brincar” e “a sério”, bem e mal. Não contém, então, uma função moral em relação à realidade, mas uma *função desviante*: a realidade é suspensa temporária e conscientemente.

Assim, o jogo “joga-se a si mesmo até ao fim. (...) é movimento, troca, alternância, sucessão, associação, separação”. Ao juntar estas características com a limitação do tempo, torna-se, segundo Huizinga, “uma forma fixa enquanto fenómeno cultural”, uma criação da mente gravada na memória (2003).

Neste caso prático, o jogo começou com a escrita e posterior conto das histórias (de 23 escritas, escolheram-se 11). **Assim o jogo começa pela leitura de uma pessoa, o contador de histórias, e a criança, o ouvinte.**

Como é esta relação?

¹ a chamar-lhe-emos *homeostático* mais à frente, segundo o pensamento de António Damásio (2017).

5. O JOGO DAS HISTÓRIAS entre contador de histórias e ouvinte

— Anda brincar comigo — propôs o príncipezinho. — Estou tão triste...
— Não posso brincar contigo — disse a raposa. — Ainda não fui cativada.”
(Saint-Exupéry, 2015, p.73).

Para a raposa ser cativada, o texto escrito tem de provar ao leitor, neste caso, à criança, que o deseja (Barthes, 1975, p.6).

A comunicação entre contador de histórias e ouvinte é mediada sucessivas vezes: da *ideia* do escritor (Flusser, s.d.) ao texto — passando pelo filtro da língua e da linguagem —, do texto ao leitor — a sua interpretação, a voz, a leitura —, do texto ouvido à sua compreensão.

Eco (1981) reflete sobre a influência de sistemas de significação na interpretação de textos. Afirma que não se deve ter só em conta a perspectiva do leitor, influenciada por toda uma rede de significações, mas também a que é relativa ao escritor do texto. Tratando estas redes de significação como códigos e subcódigos, atribui um peso cultural na interpretação, paralelo à linguagem. Desta forma, é preciso ter em conta, segundo o seu pensamento, a variedade de circunstâncias socio-culturais em que a mensagem foi emitida. Esta rede é depois submetida aos códigos e sub-códigos do próprio leitor/ouvinte.

Ao que Eco (1981) trata por possíveis significações, Luhmann (1981), seu contemporâneo, usa como estrutura central para a sua teoria da Improbabilidade da Comunicação. Segundo o sociólogo, há três formas de ser improvável de uma comunicação ser realizada com sucesso.

A primeira improbabilidade baseia-se na individualidade da consciência humana. O significado da mensagem pode apenas, segundo o autor, ser compreendido no seu contexto, o qual é relativo primeiramente à memória do recetor. Dada a individualidade das mentes, o recetor não tem acesso direto ao pensamento e memória do emissor.

Quanto à segunda improbabilidade, relaciona-se com o alcance de recetores. “É improvável que uma comunicação alcance mais pessoas do que as que estão presentes numa dada situação” (Luhmann, 1981). Tal deve-se à limitação do tempo e do espaço do momento, no contexto da situação. Dentro deste limite, os recetores presentes atribuem a atenção adequada às intenções do emissor na comunicação. No entanto, o sistema desaba se o desejo de não comunicar for notavelmente comunicado. Segundo Luhmann, mesmo considerando que a comunicação encontra forma de ser móvel e constante ao longo do tempo, continua a ser improvável que domine a atenção.

Em terceiro lugar, temos a improbabilidade do sucesso da comunicação. Ou seja, segundo o sociólogo, mesmo que a comunicação

The existence of various codes and subcodes, the variety of sociocultural circumstances in which a message is emitted (where the codes of the addressee can be different from those of the sender), and the rate of initiative displayed by the addressee in making presuppositions and abductions — all result in making a message (insofar as it is received and transformed into the content of an expression) an empty form to which various possible senses can be attributed.

(Eco, 1981, p. 5)

A experiência, para ser comunicável, tem de ser digerível pela linguagem, e esta tem de entender a experiência concreta, corporal; a linguagem tem de entender as ações, os movimentos; se não, nada feito: a experiência será impartilhável, será puramente individual: estará fora do mundo.

(Tavares, p. 174)

tenha sido entendida pelo recetor, não há certeza de que será aceite. “Ser aceite” significaria que o recetor tomaria a informação recebida como premissa do seu comportamento. Se tal acontecesse, a informação recebida e aceite como correta, funcionaria como uma diretiva comportamental, o que não só iria interferir com o seu processamento de experiências, como noutras perceções e pensamentos.

Desta forma, estas improbabilidades não são só obstáculos na realização total da comunicação, como também se tornam motores de desânimo para os possíveis emissores de comunicação.

Como tentar resolver estes problemas de comunicação?

Eliminá-los é improvável, como podemos observar, devido a todos as condicionantes. Mas esta improbabilidade traz consigo o aspeto positivo: a procura de soluções revela mais problemas, logo, mais métodos criativos de tentativa de resolução. Em termos criativos, só temos a ganhar com problemas.

Podemos, então, seguir diferentes direções na relação de diálogo entre escritor/narrador e leitor/ouvinte, conforme a intenção do escritor/narrador. Esta relação pode ser didáctica, autoritária, imparcial ou empática (Miall, 2011). Tomemos por exemplo a seguinte comparação:

Kipling (2000) escreveu sobre a origem da garganta da baleia

On the sea, once upon a time, O my Best Beloved, there was a Whale, and he ate fishes. He ate the starfish and the garfish, and the crab and the dab, and the plaice and the dace, and the skate and his mate, and mackereel and the pickerel, and the really trulls twirly-whirly eel.” (p. 25)

Nós, seres humanos, somos contadores de histórias inatos e gostamos imenso de contar histórias sobre o início das coisas.

(Tavares, 2013, p.18)

Não (2015, Dezembro 15) escreveu sobre a relação entre Patanisca, um gato, e a sua dona, D. América:

Patanisca é um gato. Peludo. Muito peludo. A sua dona, D. Cristalina, tem-no sempre em casa, pois o seu gatinho é o que mais preza na vida.

Um dia, uma amiga da senhora, a D. América, apareceu para a visitar. Patanisca já estava habituado à presença da amiga da sua dona, pois ia lá muitas vezes. Porém, nessa tarde, a conversa foi diferente: D. América convidou D. Cristalina para um passeio a Óbidos no sábado seguinte. Patanisca estremeceu com a possibilidade de ficar sozinho, mas não interveio, pois aquela era uma decisão para a sua dona. (15 de Dezembro)

Em ambos os excertos é possível observar empatia. No primeiro esta está presente no vocativo “O my Best Beloved”, enquanto no segundo se observa na relação do gato com a sua dona. Assim, enquanto em Kipling a empatia é criada pela diminuição do distanciamento entre narrador e leitor, em Não a distância entre ambos é mantida continuamente, havendo, em vez disso, empatia contínua entre personagens. Repare-se que, embora transmita empatia, o narrador da história da baleia assume um carácter paternal, não somente pelo

vocativo, mas também pelo facto de estar a explicar a origem das coisas (no livro inteiro), assumindo assim o papel do conhecedor que informa alguém que não sabe (criança). Este aspeto paternal é enfatizado pelas indicações de Kipling no livro de como devem ser lidas as histórias. Podemos encontrar uma preocupação semelhante na leitura da história, por exemplo, no livro “Arenque Fumado” (Cros & Loba, 2010). Mais uma vez, a empatia é uma preocupação, não só na escrita, como na leitura.

Por outro lado, esta noção de superioridade é eliminada da segunda história, a de Não, onde, em vez disso, o leitor é presenciado com uma sequência cronológica contada com, simultaneamente, distância e empatia.

Como se processa esta relação entre histórias, e empatia?

6. EMPATIA

6.1. distinção de empatia

Antes de mais, é importante definirmos o que é empatia. Segundo Keen (2007), empatia significa reconhecer os sentimentos dos outros, as causas desses sentimentos, e ser capaz de participar na experiência emocional de um indivíduo, sendo essa situação exterior a nós. No entanto, devido à problemática da comunicação, é improvável que a pessoa empática saiba o que a outra sente (Ioannidou; Konstantikaki, 2008, p. 119).

A empatia está muito ligada, segundo o pensamento de White (1997) à capacidade de ouvir. Embora pareça que a maior parte das pessoas o faz, na sua maioria estão somente à espera que a outra pessoa acabe de falar para comunicar as suas perspetivas e experiências pessoais, sem realmente perceber a outra pessoa.

Embora possa parecer à primeira vista, compaixão [*sympathy*] e empatia [*empathy*] não são sinónimos (Fairbairn, 2002). Enquanto o primeiro é, apenas, a capacidade de sentir compaixão, pena, a segunda trata-se da capacidade de nos pormos no lugar do outro. Assim, a compaixão é uma reação imediata, não controlada, emotiva, que, segundo Fairbairn (2002), pode provocar paralisia de ação. Por outro lado, a empatia é propícia à ação, quer física, de ajudar fisicamente a pessoa, ou chamar alguém para a ajudar, quer psicológica, ou seja, realmente ouvir e partilhar os sentimentos da outra pessoa (Halpern, 2003).

Outro conceito que é necessário esclarecer em relação à empatia é o quociente emocional (QE). Ao longo dos anos, este conceito tem vindo a ganhar fama, por ser visto como conflituoso com o QI, quociente de inteligência. No entanto, tratam-se somente de duas capacidades distintas, podendo um ser mais poderoso que o outro, ou equivalentes (Ioannidou; Konstantikaki, 2008, p. 120). Conflitos à parte, a QE inclui capacidades como ser capaz de controlar impulsos,

Initially, empathy was referred to as “bedside manner”; now, however, authors and educators consider empathetic communication a teachable, learnable skill that has tangible benefits for both clinician and patient: Effective empathetic communication enhances the therapeutic effectiveness of the clinician-patient relationship. Appropriate use of empathy as a communication tool facilitates the clinical interview, increases the efficiency of gathering information, and honours the patient.

(Ioannidou, Konstantikaki, 2008, p. 118).

contornar a impaciência, regular a disposição de humor por forma a prevenir a frustração, e ter empatia e esperança (Petrides; Furnham, 2000). Assim, a empatia é distinta do quociente emocional, no sentido em que é um dos elementos de composição deste.

6.2. memória, imaginação e empatia

Ora, a possibilidade de imaginar os sentimentos de outra pessoa, através da empatia, traz de volta a questão da imaginação e da memória. Embora seja possível identificar esta relação, os estudos nestas áreas têm progredido isoladamente, segundo Gaesser (2013). O psicólogo afirma que a capacidade humana de imaginar vivamente situações específicas, através da memória construtiva, poderá facilitar intenções e comportamentos pro-sociais (Gaesser, 2013). Desta forma, a empatia aumenta o desejo de melhorar a condição da outra pessoa (Zaki; Ochsner, 2012). Nesta atmosfera, somos confrontados com uma questão:

Será que a vontade de ajudar tem sempre origem na empatia?

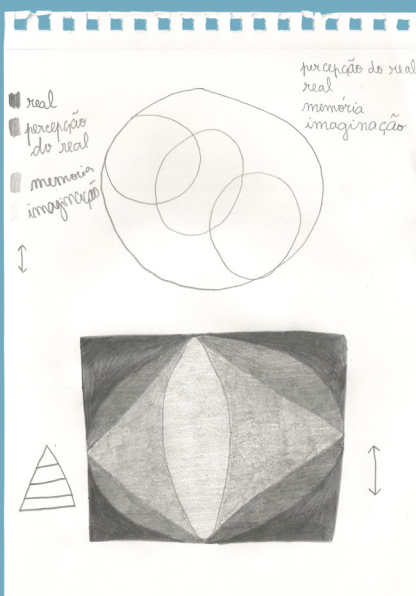
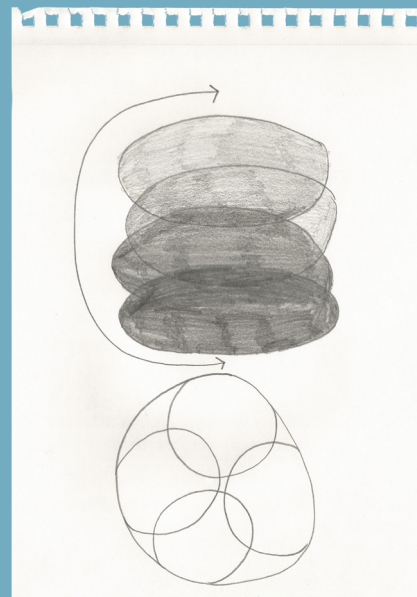
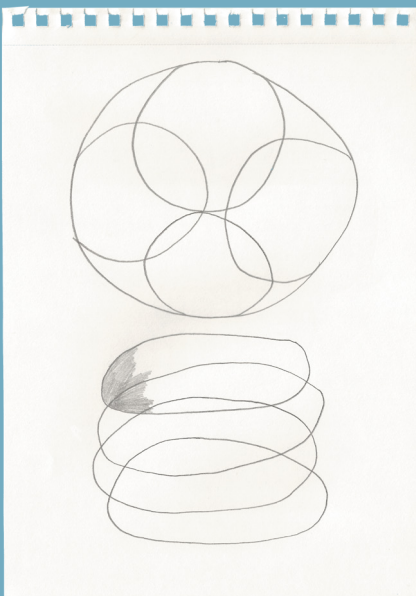
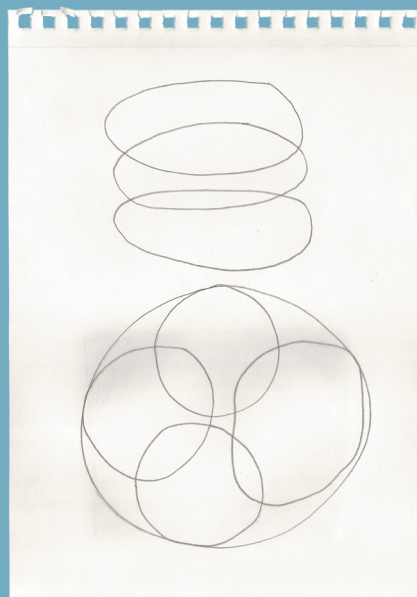
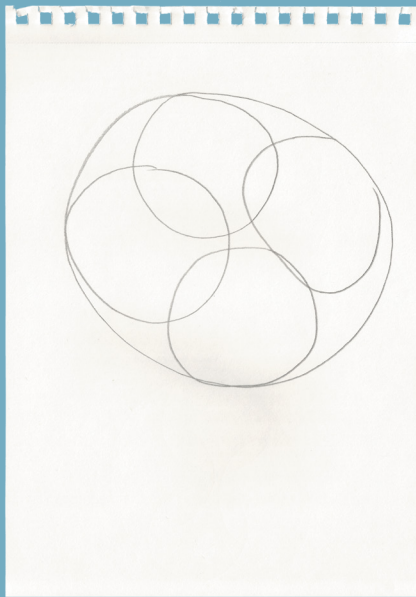
Ao contrário de transportar o sentimento de outra pessoa para a nossa mente, é possível que façamos uma simulação episódica [*episodic simulation*] (Batson, 1991; Epley et al., 2006; Barber et al., 2010). Esta simulação consiste em imaginar vivamente situações pessoais específicas. Desta forma, uma simulação episódica pode facilitar o desejo de ajudar o outro, no sentido em que criamos um mundo hipotético na primeira pessoa, com cenários específicos no tempo e espaço, numa atmosfera egoísta, em que nós próprios precisamos de ajuda (Buckner & Carroll, 2007); ao invés de ajudarmos aquela pessoa, na sua situação específica ao pormo-nos no lugar dela.

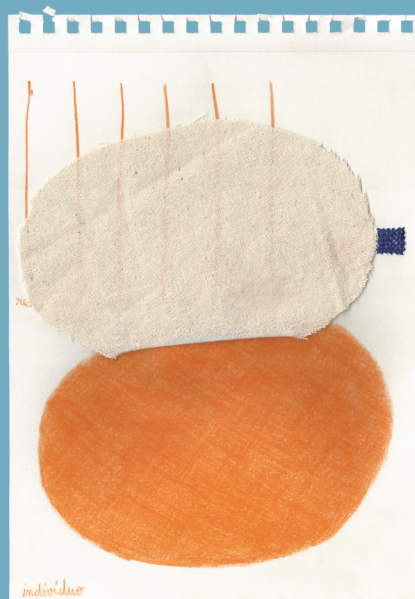
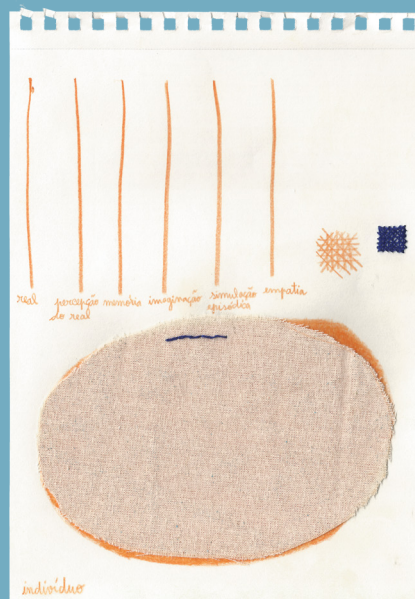
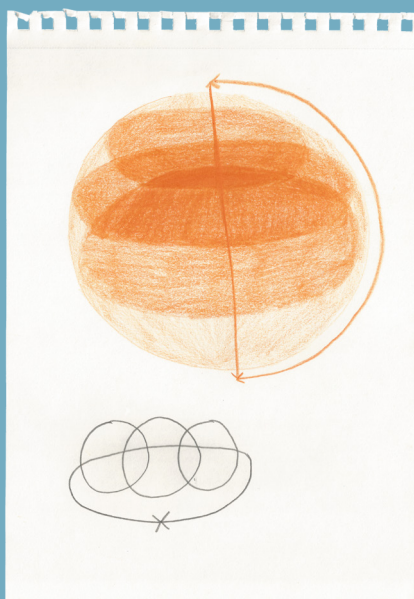
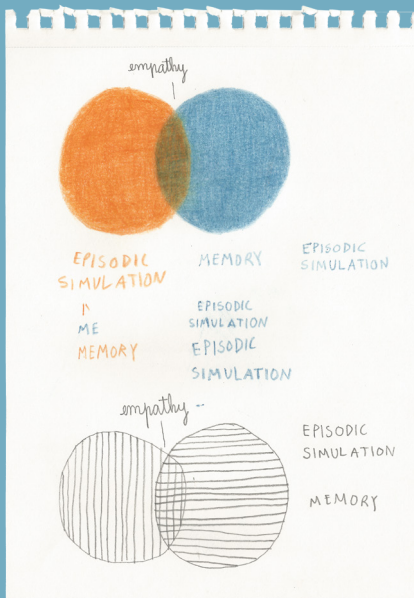
A ligação entre memória, imaginação e empatia pode não só ser entendida no campo da psicologia, como anteriormente apresentado, mas também no campo da neurociência. Um dos fatores relacionados com a empatia são os neurónios espelho. Estes neurónios permitem-nos simular a mente dos outros, quer pela ação, quer pela emoção (Gallese et al., 2004). Como defendido pela teoria de Gallese e seus colegas, são estes neurónios que nos permitem receber informação pela experiência real sobre as emoções dos outros, e não apenas informação conceptual.

Assim como vimos anteriormente na descrição de empatia, e segundo Fischer e Zwaan (2008), também os neurónios espelho reagem da mesma forma, quer à ação ou emoção, seja de nós mesmos ou nos outros. Ora, podemos concluir, então, segundo Gallese e seus colegas (2004) que os neurónios espelho estão intrinsecamente ligados com a empatia.

Mas, como estão relacionadas a empatia com as histórias e a sua leitura e compreensão? Somos capazes, como leitores, de sentir empatia por personagens da mesma forma como o sentimos por pessoas?

A Minha Memória
é uma espécie de círculo irregular,
que estica e encolhe partes,
conforme me convém,
conforme lhe convém.
Não é uma muralha que fecha coisas,
mas uma gaveta das tralhas,
que se pode abrir e fechar,
tirar e pôr.
As vezes saem três e voltam cinco,
às vezes tiram-se duas
e três deixam de se ver.
Está tudo lá,
mesmo que não se encontra.
Talvez alguém tenha tirado,
mas nãoseca lá ficou.
Têm gavetas de estupidez,
que se cruzam com a lógica.
Mas as gavetas não têm limites,
têm fuscaidores:
um, dois, três, mil,
e para lá de números que nunca se escreveram,
mas estão lá.





6.3. impacto empático de ler e ouvir histórias

Thus, among any survey of the reasons why we value literary works, we might expect to find that empathy has a prominent place, perhaps even the most important.

(Miall, 2011, p. 285)

Através da empatia, segundo autores como Miall (2011), Green (2000) e Carroll (1997), o leitor é capaz de partilhar sentimentos e emoções com as personagens das histórias, o que faz com que seja capaz de identificar valores e motivos de outros. Desenvolvendo esta premissa, Currie (1997) e Walton (1990) afirmam que o ato de empatia por parte do leitor não se trata de acreditar que as personagens são reais, mas antes de criar um universo imaginário de “faz-de-conta”. A estas construções imaginárias Currie (1997) chama de *estados off-line* da mente. Estes estados mentais permitem, segundo Walton (1990) ensaiar sentimentos em situações particulares, fazendo-nos capazes de resolver conflitos e ultrapassar barreiras no futuro. Por estes sentimentos serem gerados num universo fictício, embora reais, Walton (1990) dá-lhes o nome de “*quasi-feelings*”.

Por forma a entender a diferença de impacto emocional entre uma história real e uma fictícia, Melanie Green (2000) realizou um estudo em que só dizia ao leitor se o texto era real ou fictício depois da sua leitura e análise. Concluiu que, como Carroll (1997) já havia defendido, o leitor absorvia o que lia dos textos da mesma forma, quer fosse real ou fictício. Então, segundo a investigadora e o filósofo, podemos concluir que a emoção empática que advém da história é exterior à antítese entre realidade e ficção. Entramos assim, mais uma vez (ou nunca saímos) do campo do jogo.

Para além de reações empáticas emocionais, vários estudos demonstraram haver uma resposta motora inconsciente a textos lidos. Por exemplo, Speer e os seus colegas (2005) monitorizaram a atividade cerebral de leitores enquanto liam uma narrativa sobre o dia-a-dia de um rapaz, descobrindo que a atividade nas áreas motoras em imaginar e executar movimentos de mão coincidia com os momentos da história em que o rapaz interagia com objetos. Um estudo ainda mais inquietante (Bargh et al, 1996), que consistia em reordenar conjuntos de palavras por forma a obter novas frases, revelou que as pessoas que ficaram com palavras ligadas a velhice caminharam mais devagar na saída do laboratório.

Ora, juntando a reação emocional referida da empatia, com a sua relação com os neurónios espelhos, podemos atribuir à leitura a qualidade de exercício de *criação de mundo*, não só simbólico, meramente através de conceitos, mas também por meio da experiência: o corpo não reflete empaticamente apenas sensações e sentimentos, mas também ações e reações kinestésicas como respostas (Miall, 2011). Estas nem sempre são relatadas pelos leitores, pois são quase sempre inconscientes, mas podem ser observadas.

A criação de mundos imaginários forma uma descontextualização de discurso, ao serem comunicados e posteriormente construídos cenários mentais complexos, apenas por palavras (Nicolopoulou, *et al.*, 2006). Este aspeto faz com que as histórias sejam especialmente importantes para as crianças. Desta forma, atividades que envolvam

We find a child keeping up a daily intercourse with some imaginary person, whose name he can give, whose impressions about every incident of the day he can repeat to you. But the same faculty comes into play in those who, without creating fictitious beings for themselves, are as interested in fictions as in real things.

(Bergson, 1935, p. 166)

ouvir, contar ou ler histórias permitem que as crianças experienciem narrativas diferentes do seu dia-a-dia. Cria-se, então, um “faz-de-conta” com base no valor simbólico da linguagem: de palavras fazem-se mundos.

Agora que já procurámos a dinâmica empática das narrativas e a sua importância na construção de mundo e preparação de futuro, torna-se pertinente entendermos como foram construídas as histórias lidas às crianças do Hospital de São João. Assim, com base na empatia, **como foram construídas as histórias contadas às crianças no São João?**

É estimulante pensar na diferença entre linguagem escrita e linguagem verbal. A voz ainda é corpo, apesar de fazer linguagem; A voz ainda é, pois, algo que não se domina por completo: não se domina a voz como se domina o sujeito, o predicado e o complemento directo. (...) A sintaxe e o significado são infiltrados por um grão de impureza que não pertence ao mundo sítio da linguagem, mas sim ao mundo dito do corpo. A voz exprime uma linguagem impura e por isso, nesse sentido, mais humana. Como se o homem, ao falar, dissesse tenho linguagem, mas também tenho corpo.

(Tavares, 2013, p.150).

7. HISTÓRIAS

7.1. génese e construção

Tendo em conta que as primeiras histórias foram escritas sem pensar na sua construção, procurámos perceber a sua génese. Recuámos, então, ao tempo do ciclo quando escrevi umas histórias com o intuito de fazer um livro. Depois de uma procura na cave dos meus pais, encontrei uma mica com um conjunto de histórias intitulado “Histórias com Moral”. Uma delas é “A Amizade é Importante”, de título rasurado:

Um dos primeiros aspetos observáveis é o uso da personificação.

A Amizade é Importante

Era uma vez um leão que era comilão. O seu domador, o Sr. Cardinali era muito mau para ele. Nunca lhe dava comida e batia-lhe muito.

Um dia, fartos desta situação, o leão, que era muito cusco, e os seus amigos, o macaco, a zebra e a cabra resolveram acabar com isto.

— Porque é que não roubamos a comida? — disse o macaco.

— Não podemos! — avisou o leão — O Sr. Cardinali tem alarme na dispensa.

— Então, matamos o Sr. Cardinali!

— Também não pode ser! — avisou novamente o leão — Ele tem seguro, seguranças e ainda podíamos ser presos!

— Isso não! — exclamaram todos.

— Podíamos fugir e assim ele nunca mais te batia! — disse a cabra, dirigindo-se ao leão.

— É uma boa ideia, não acham pessoal? — disse o Leão.

— Sim!

Todos entusiasmados, lá foram eles. Caminharam e caminharam, até que encontraram uma casa. Não tinham mais nenhum lugar para ficar e, além disso já estava a escurecer, tiveram de lá passar a noite.

De noite, uns barulhos estranhos. Eram os fantasmas! O leão e o macaco ficaram muito assustados! Por estranho que pareça, os fantasmas começaram-se a rir. Eram a cabra e a zebra. — Ficaram tão assustados! — disse a zebra a rir.

Entretanto, o Sr. Cardinali já soubera do que tinha sucedido. Ele pensou para si: — Agora já percebi porque é que o leão fugiu. Vou atrás dele.

E lá foi ele.

O Sr. Cardinali andou à procura do leão toda a noite.

Já de manhã, o leão e os seus amigos foram lá fora e não sabiam onde estavam. Estavam perdidos! Passado pouco tempo, o Sr. Cardinali encontrou-os e pediu desculpas ao leão e este desculpou-o. O leão, a zabra, a cabra, o macaco e o Sr. Cardinali ficaram amigos para sempre.

O uso de animais como personagens funciona num equilíbrio entre distanciamento e identificação (Flynn, 2004). Se por um lado o distanciamento entre a realidade da criança e a fantasia da história promovem uma maior análise do que foi dito e um espaço mais propício à imaginação; por outro a criança identifica-se com a consciência e emoções dos animais, descobrindo-se. Esta dialética acontece de forma diferenciada entre leitores/ouvintes, conforme as suas experiências anteriores, conforme a sua memória.

Além disso, identificação da criança com um animal é fruto do animismo, pois ela acredita na possibilidade de os animais comunicarem com ela, ou tem simpatia inata que promove a vontade de comunicar com eles. Esta é mais uma diferença que distancia o adulto-escriptor da criança-recetor, segundo Cosslett (2002): o primeiro torna-se racional, objetivo, distanciando-se da Natureza, aproximando-se da sociedade, enquanto a criança, como ainda não conheceu esses limites, tem espaço para transgredir o real.

Embora assim aconteça, podemos observar na história que, embora aos animais sejam atribuídas características humanas, a hierarquia de poder entre animal e humano continua a ser remarcada: o dono do leão, é o Sr. Cardinali (nitidamente ligado ao Circo Cardinali e à preocupação do uso de animais em circos).

Nas histórias recentes, contadas às crianças hospitalizadas, podemos observar situações em que os animais embora personificados são submetidos à hierarquia:

D. Teresinha tem no seu jardim uma gaiola com um pássaro que salvou bebé, na serra de Fafe. Apaixonou-se logo pelo seu Petisco, e ele por ela.

Todos os fins-de-semana, D. Teresinha solta Petisco.

(Não, 2016b, Outubro 22)

E histórias em que os animais são apresentados sem ligação a humanos:

Enquanto este conhecimento estava a ser ensinado na escola, o Patinho Distraído observava como a minhoca na árvore do seu lado da janela se contraía e distendia para se movimentar.

(Não, 2015, Dezembro 16)

Uma das nítidas diferenças entre as histórias escritas e as fábulas é, regra geral, as personagens terem nomes. Nas fábulas tradicionais as personagens são nomeadas pela sua denominação natural, não têm nomes próprios: “Um burro e uma raposa fizeram-se amigos e acordaram que se protegiam sempre um ao outro contra qualquer perigo.” (Esopo, 2016, p.22). Desta forma, cada personagem

Representar como uma pessoa o que é incorpóreo e desprovido de movimento é a alma da construção de todos os mitos e de quase toda a poesia.

(Huizinga, 2003, p. 159)

representa um valor. Por exemplo, a raposa é sempre sinal de esperteza.

Nos contos de fadas encontramos uma situação semelhante, já que as personagens são construídas com base em estereótipos, como arquétipos (Jung, 1981).

Ao usar nomes próprios para as personagens, como no caso das histórias de Não, temos mais uma peça no jogo da atividade.

7.2. jogos com nomes das personagens

Desta forma, até o nome próprio de uma personagem pode canalizar mais informação, abrindo o diálogo entre narrador/adulto e criança.

Por exemplo, em “The Hundred and One Dalmatians” (Smith, 1967), observamos que, enquanto as personagens principais, o casal de dálmatas, se chamam Pongo e Missis, sendo tratadas pelo narrador como pessoas, as restantes personagens, as que são humanas, têm nomes que os descrevem, quer pela sua função na história, quer pela personalidade. Tomemos em atenção: Mr. e Mrs. Dearly, “a young married couple of humans” (p. 9)— o casal que fará de tudo para proteger os dálmatas; Nanny Cook — que cuidava de Missis e Mrs. Dearly; Nanny Butler — que cuidava de Mr. Dearly e Pongo; Cruella de Vil — a cruel e malvada que queria os dálmatas para fazer roupa com a pele. Assim, apenas pelos nomes, a escritora já transmitia tanto o carácter psicológico das personagens como o desenvolvimento do enredo.

No caso dos textos contados às crianças no projeto, existe igualmente uma atenção na escolha dos nomes. As personagens humanas têm sempre nomes portugueses antigos — como Constantino, Clotilde, Felismina—, fazendo com que a criança seja confrontada com a diferença da mudança dos tempos. Regra geral, os humanos são as pessoas que simbolizam a calma nos contos, enquanto os animais enfrentam adversidades. Assim, os nomes de antigamente remetem para a figura dos avós, enquanto os animais para a das crianças. Quanto aos animais, têm diversos nomes, desde Júlia e Inácio, que remetem diretamente a pessoas, a Patanisca e Petisco, que remetem para o peixe como comida de gato, e a pequenez de um passarinho.

Este simbolismo da linguagem leva-nos para a vertente da moralidade, elemento principal das fábulas e também presente nas histórias de Não.

7.3. jogos de moralidade

De facto, a tipologia literária infantil que melhor retrata a moralidade é a Fábula². Um dos seus principais objetivos é ensinar ao ouvinte/leitor a agir moralmente e a pensar nas suas ações de um ponto de vista moral. Este processo deverá ocorrer quer consciente quer inconscientemente na criança, visto que a história, pelo seu interesse fantasioso, deverá ficar gravada na memória da criança

As palavras potenciam o significado, são como setas que apontam na direção de algo .

(Mendelsund, 2015).

² à parte das parábolas religiosas, com o seu foco na explicação de valores cristãos de forma simplificada. Neste caso religioso usa-se um sistema de moralidade fechada, de religião estática, como visto segundo o pensamento de Bergson (1935).

(Bettelheim, 2013). Este é um dos grandes intuitos da fábula: ensinar a viver segundo as leis da moralidade.

No campo da Moralidade, Bergson (1935) distingue entre duas origens, uma criando a moralidade fechada [*closed morality*], cuja religião é estática, outra gerando a moralidade aberta [*open morality*], cuja religião é dinâmica. Quando Bergson (1935) se refere a religião entende-a como experiência mística.

(...) we would say that nature, setting down the human species along the line of evolution, intended it to be sociable, in the same way as it did the communities of ants and bees; but since intelligence was there, the maintenance of social life had to be entrusted to an all but intelligent mechanism (...).

(Bergson, 1935, p. 42)

Ora, a moralidade fechada lida com a coesão social, relacionando-se com a vivência numa comunidade fechada, que tem como força a união dos indivíduos, por sua vez frágeis quando separados. Como tal, há um sistema rígido de obediência para garantir a sobrevivência das espécies. Um dos exemplos dados por Bergson é o sistema de comunidade das formigas e abelhas (Bergson, 1935, p. 42). Por conseguinte, uma sociedade de moralidade fechada isola-se das outras comunidades, por medo de ataque. Aqui Bergson (1935) introduz a fabulação como garantia de coesão social, pois afirma que a religião de moralidade fechada, a religião estática, é baseada na função da fabulação [*fabulation function*]. Esta função trata-se de uma função particular da imaginação a que o filósofo chama de “alucinações voluntárias” [*voluntary hallucinations*]. Estas alucinações fazem com que sintamos que há uma presença a observar-nos, o que nos faz imaginar “imagens de deuses”.

Por sua vez, estas imagens fazem com que sejamos obedientes à moralidade fechada, garantindo, então, a coesão social.

Sobre a função social da fabulação, Deleuze (1989) apresenta, usando o cinema como premissa, não uma concepção de restrição moral pela fabulação, mas antes apresenta a função da fabulação [*fabulation function = story-telling function*] como uma forma de dar voz aos que não a têm, como forma de libertação social. Desta forma, não considera que a ficção seja oposta ao real, mas antes considera-a a função de *story-telling* dos que não têm voz. Curiosamente, mas fazendo todo o sentido no contexto apresentado por Deleuze (1989) e no contexto do caso prático no Hospital, os tradutores do livro “Cinema 2, The Time-Image” (Deleuze, 1989) traduziram *fabulation* como *story-telling*.

(...)what is opposed to fiction is not the real; it is not the truth which is always that of the masters (...); it is the story-telling function of the poor, in so far as it gives the false the power which makes it into memory, a legend, a monster. (Deleuze, 1989, p. 150).

Deleuze continua o raciocínio, afirmando que a fabulação das personagens contribui para a o universo imaginário, fazendo com que a ficção seja substituída pelo *real* do universo imaginário criado pelo *story-telling* das personagens.

What cinema must grasp is not the the identity of a character, whether real or fictional (...). It is the becoming of the real character when himself starts to ‘make fiction’, when he enters into ‘the flagrant offence of making up legends’ and so contributes to the invention of his people.” (Deleuze, 1989, p. 150).

Desta forma, a visão de Deleuze atribui um parâmetro social à fabulação, como Bergson, com a diferença de que não o inclui na atmosfera de moralidade fechada. No entanto, Bergson (1935) apresenta ainda uma segunda tipologia de moralidade: a moralidade aberta [*open morality*], da qual surge a religião dinâmica. Esta moralidade interessa-se com a criatividade e o progresso, e não com a coesão social, apesar de, como Bergson dá a entender, como é aberta indicar que inclui toda a gente.

Mas, então, o que distingue moralidade fechada de moralidade aberta?

O filósofo afirma que a diferença está nas emoções que originam a moralidade. Embora ambas sejam geradas pela emoção, a moralidade aberta advém das emoções criativas, enquanto as emoções normais geram a moralidade fechada. A diferença entre as duas tipologias de emoção é que, enquanto nas emoções normais, primeiro temos a representação e só depois esta nos causa o sentimento; nas emoções criativas, primeiro temos a emoção e só de seguida criamos a representação. É a diferença entre ver um amigo e ficar feliz ou a felicidade de um músico que, com base na sua emoção, cria uma sinfonia. Bergson afirma, então, que as emoções criativas fazem-nos instáveis, levando-nos para lá do modo habitual de inteligência, como que para um universo alternativo. É este fator que faz com que o filósofo ligue estes estados mentais instáveis à loucura. Com “loucura”, Bergson entende uma experiência mística, o que, segundo o filósofo, só pode levar à ação, daí originar uma religião dinâmica. Assim, não se encontra organizada segundo um conjunto de regras, diga-se doutrinas. Se em vez disso estiver, trata-se de uma religião estática e não dinâmica.

Como se apresenta a moralidade nas histórias de Não?

7.4. moralidade e absurdo nas histórias de Não

Embora nas histórias de Não esteja presente a moralidade, não se apresenta como uma imposição de valores ou doutrinas. Da mesma forma, não se trata de falar em culpas e, ou, castigos, como no caso das fábulas e das histórias de Kipling (2000)³. Antes apresenta-se como uma moralidade dinâmica. Ora, como vimos, a dinâmica está ligada à loucura.

Estaremos a lidar com loucura nas histórias de Não?

³ Nas histórias de Kipling as mudanças na vida dos animais são, regra geral, fruto do castigo por uma má ação deles, pela sua inocência. Por exemplo, o “elefante-criança” [*The Elephant's Child*] ganhou a tromba porque era demasiado curioso, acabando por ter o nariz puxado pelo crocodilo, o que formou a tromba (Kipling, 2000, pp. 60–72).

Com efeito, podemos observar aspetos peculiares nas histórias, como:

- a) a melhor amiga do gato Patanisca é a sua própria pulga, Serfúria;
- b) uma formiga aluga para habitação o nariz do Sr. Constantino;
- c) Júlia, a Melga Artista, morde com cuidado para não magoar e poder fazer desenhos;
- d) o Marco faz chichi na cozinha e os T.P.C.'s no quarto de banho.

Há algo de correto no fato de se dizer que a imaginabilidade é um critério para a absurdidade.

(Wittgenstein, 1995, p. 53)

4 Este livro transparece a problemática da Imaginação Infantil vs. Realismo inculcado pelos ideais comunistas de Stalin. Tenha-se em conta que os princípios de uma literatura para crianças concreta e realista, de modo a criar comunistas conscientes, foram estabelecidos em 1918. O livro foi proibido em 1928, por contrariar esses mesmos princípios. Pode-se observar que a visão da imaginação estava recalcada pela política comunista. Um facto interessante é que Vygotsky primeiramente criticou o livro por ser puramente absurdo, mas posteriormente, passou a concordar com Chukovsky, afirmando que a imaginação propicia a percepção da realidade da criança e que o absurdo e as inversões de sentido estão muito próximas das brincadeiras das crianças, fazendo da arte um elemento importante na vida da criança. (Lindqvist, 2003)

Observamos, assim, que não se trata tanto de loucura, mas sim de *Absurdo*.

Intrinsecamente ligado ao *Estranho* (Freud, 1919), a utilização do absurdo está presente na Literatura infantil, especialmente na tradição literária disponível até aos sete anos de idade, com rimas e lengalengas que se baseiam no puro *nonsense* — como em “Book of Nonsense” (Lear, 2012), “Poemas da Mentira e da Verdade” (Soares, 2016), “Behold the Bold Umbrellaphant: and other poems” (Prelutsky & Berger, 2006), ou “Crocodile” (Chukovsky, 1917).

Nestas coletâneas de poemas, os escritores usam como apoio de construção de texto a capacidade da criança de imaginar o *Estranho* (Freud, 1919) sem preconceitos. Retratam, assim, nitidamente, a luz mágica infantil pretendida pelos surrealistas:

[sobre a comparação entre o espírito adulto e o infantil]

A esta imaginação que não admitia limitações, já se lhe permite apenas exercer-se segundo as leis de uma utilidade arbitrária; é incapaz de assumir por muito tempo esse papel inferior e, por volta dos vinte anos, prefere, em geral, abandonar o homem ao seu destino sem luz. (Breton, 1985, p. 26)

Para além da ligação conceptual surrealista, é possível rever nos seus textos as diferentes fórmulas da fantasia que Bruno Munari apresenta em “Fantasia” (2015, pp. 36-121), como por exemplo, o uso do contraste dos contrários em “O Menino do Contra”, de Luísa Ducla Soares (2016, p. 5).

A operação do absurdo dos contrários é nestes dois exemplos feita textualmente, mas também pode ser realizada meramente de forma visual, como em “O Mundo ao Contrário” (ATAK, 2015). O mesmo processo de Absurdo, de troca de funções, é usado na história de Não “Problema de Tempo e Espaço, por Marco”:

A minha mãe tem um problema com o tempo: diz que demoro muito no quarto de banho, quinze minutos, mas depois diz que faço os tê-pê-cês de Estudo do Meio muito rápido, quinze minutos. Então, eu fico confuso, por mais quinze minutos.

Para tentar dar a volta ao problema, troquei as coisas, e fiz os tê-pê-cês no quarto de banho. Ao chichi na cozinha, a minha mãe não achou muita piada.

A minha mãe diz que eu tenho um problema com o espaço.

(Não, 2016, Julho 10)

As pessoas ficam muito aflitas com o amor, como quando querem fazer chichi.

(Mãe, 2015, p. 37)

No texto de Não, podemos observar uma relação causal, entendível pela criança graças ao seu pensamento animista (Freud, 2001), assim como em “Inácio, o Elefante” (Não, 2016, Agosto 25).

Deste modo, se para a mãe os tempos de execução de cada tarefa correspondente a um espaço estavam trocados, basta trocar os espaços para resolver a questão; e se faz a um elefante confusão chamarem-lhe trombudo, torne-se a sua maior característica ser voador. (Não, 2016, Agosto 25). Procurámos um sentido inesperado e surreal da ação, característica surrealista, e não a anulação de sentido, como o é desejado no espírito Dada.

Assim, o humor não só impulsiona a imaginação, como estreita a distância entre narrador e leitor, tomando lugar na exploração de relações entre coisas e ações, que fazem com que as significações deslizem, se multipliquem ou se transformem (Stephens, 2004, p. 102). Para além disso, os sistemas de relação por via humorística na construção de narrativas assemelha-se à elaboração dos jogos e brincadeiras das crianças. (Vygotsky, 2004).

O menino do contra
queria tudo ao contrário:
deitava os fatos na cama
e dormia no armário.

Das cascas dos ovos
fazia uma omelete;
para tomar banho
usava a retrete.

Andava, corria
de pernas para o ar;
se estava contente,
punha-se a chorar.

Molhava-se ao sol,
secava na chuva
e em cada pé
usava uma luva.

Escrevia no lápis
com um papel;
achava salgado
o sabor do mel.

No dia dos anos
teve dois presentes:
um pente com velas
e um bolo com dentes.

(Soares, 2016, p. 5)

Retrete ovos anos menino.
E no.
Fatos punha-se.
Luva queria banho;
Um para e.
Pernas contrário: andava com chuva;
Teve velas fazia usava armário achava.
Tomar os na cada tudo.
Cascas dos sabor de no a ao;
No uma um estava omelete das com.
Dois presentes: papel contente uma
dos com mel e o sol;
Salgado deitava.
Secava escrevia;
Pé cama.
Um a ar do.
Corria dormia para se ao lápis do
o pente molhava-se o usava.
Dia dentes bolo chorar na em;
Contra

(Soares, 2016, p.5. em versão Dada,
gerada pelo “Dada Poem Generator”)

— Concebe então que há doireis, reinando um sobre o género e o campo do inteligível e o outro do visível: não digo do céu, com receio de que penses que brinco com as palavras. Mas imaginas estes dois géneros, o visível e o inteligível?
— Imagino.

Platão, 1975, p. 225

SEGUNDA PARTE

1. PROPOSTA DE ATIVIDADE EM CONTEXTO HOSPITALAR

1.1. burocracia

*Os depois das histórias
transformam-se nos portantes
das notícias*

Após elaborar e compreender as histórias, e ter o objetivo de as levar às crianças hospitalizadas, passámos para o segundo passo: oficializar a proposta. Por conseguinte, após telefonemas e e-mails, o Diretor da Comissão de Ética, Pedro Brito, enviou dez anexos a serem preenchidos ou realizados.

Anexo I: Pedido de autorização para realização de projeto de investigação, dirigido ao Sr. Presidente do Conselho de Administração do Centro Hospitalar de São João—EPE;

Anexo II: Pedido de apreciação e parecer para projeto de investigação, dirigido ao Sr. Presidente da Comissão de Ética para a Saúde do Centro Hospitalar de S. João/Faculdade de Medicina da Universidade do Porto

Anexo III: Questionário para a submissão de projeto de investigação à Comissão de Ética para a Saúde do Centro Hospitalar de São João—EPE;

Anexo IV: Protocolo do Projeto de Investigação;

Anexo V: Informação ao Participante;

Anexo VI: Consentimento Informado, Esclarecido e Livre;

Anexo VII: Pedido de Autorização para a realização de projeto de investigação, dirigido ao Sr. Diretor do serviço de Pediatria;

Anexo VIII: Parecer do Professor Paulo Luís Almeida;

Anexo IX: não aplicável ao projeto (não foi uma experiência clínica);

Anexo X: Currículo da investigadora.



A

No decorrer do preenchimento dos documentos, tive uma reunião com o Diretor do serviço de Pediatria, O Prof. Dr. Manuel Fontoura, e com a Educadora Cristina Pinheiro, educadora do Serviço Educacional do Hospital. Nestas reuniões, para além de apresentar o projeto, foi-me apresentado o edifício, ainda em unidades móveis temporárias. Decidimos que a atividade seria feita na sala FNAC, a sala de brincar, até porque, nas condições do “edifício”, não havia outra opção. Enquanto visitámos a sala, conheci a Prof. Assunção Souteiro, professora aposentada, voluntária do hospital. Depois de lhe explicar o projeto, demonstrou imenso interesse em o acompanhar, por se relacionar com o método de aprendizagem de leitura e escrita de Jean Qui Rit. Assim, determinámos que a atividade seria realizada às quartas de manhã, para podermos contar com o apoio da Professora Assunção.

Depois do preenchimento dos anexos, das reuniões e da aprovação do projeto, a Educadora Isabel Mota, coordenadora do Serviço Educativo foi comigo buscar um papel de identificação, para colar ao meu cartão de estudante. Na quarta seguinte, dia 15 de Fevereiro de 2017, comecei a atividade.

1.2. local da atividade

Embora as instalações provisórias não disponham das melhores condições, tal não impede que haja um espaço de brincar com atividades regulares para as crianças. Desta forma, contribui-se para a “interiorização e expressão da vivência da criança doente através da brincadeira”, auxilia-se “a recuperação da criança doente” e ameniza-se “o trauma psicológico do internamento através da atividade lúdica” (Santos, 2006, p. 124). Tendo em conta, segundo o “Livro do Acolhimento” (Santos, 2006), que os elementos que mais contribuem para “amenizar o trauma do internamento, melhorar a aceitação do tratamento e favorecer a interação com os pais e profissionais”, são os brinquedos, os jogos e os livros infantis; é preocupante quando estudos apresentados no mesmo livro demonstram que em 98,3% dos hospitais portugueses dispõem de televisão, 84,7% de vídeo e 52,5% de computador, mas apenas 30,5% dos hospitais com brinquedos, livros, jogos ou material lúdico. Assim, todas as atividades que possam contribuir para a integração da criança, e não para o seu isolamento, devem ser encorajadas.

A ludoteca na Pediatria Joãozinho, do Hospital de São João, é a sala FNAC. Lá são realizadas tanto as atividades com pessoas exteriores à instituição — Operação Nariz Vermelho, visitas de associações, Hora do Conto, ... —, como jogos de mesa, jogos de computador e brinquedos. A sala não possui televisão e os videojogos são desencorajados, a favor de jogos de mesa, atividades de artes visuais, leitura de livros, e brincadeiras de *faz-de-conta*. Tem igualmente um espaço com mesas e bancos, adaptados às crianças, e um recreio exterior, revestido a relva falsa, com escorrega, casas e animais de brincar. O que procurámos foi criar, dentro do possível, um espaço de liberdade. (“Atelier 61”, Leite & Malpique, 1986). Dadas as restrições do contexto específico de um hospital, com as suas regras de higiene e de esterilização, fizemos o máximo, puxando mesmo os limites, com o uso de tintas e legumes.

1.3. animação cultural em contexto hospitalar

Na grande maioria dos casos, 80,9%, segundo o estudo de Moleiro et al. (Santos, 2006, p. 125), a animação cultural e artística nos hospitais é ocasional, e em apenas 19,1% ocorre regularmente. Nestas atividades, 14,9% dos profissionais são remunerados, sendo os restantes voluntários. Este grande impacto do voluntariado contribui para a irregularidade.

No caso do Hospital de São João, há atividades regulares, como a Hora do Conto e a Hora da Música, e a Operação Nariz Vermelho todas as semanas, havendo atividades esporádicas, e outras contínuas durante certo período de tempo, como projetos de Licenciatura e Mestrado, como é o caso.

Carta da Criança Hospitalizada

1. A admissão de uma criança no Hospital só deve ter lugar quando os cuidados necessários à doença não possam ser prestados em casa, em consulta externa ou em hospital de dia.
2. Uma criança hospitalizada tem direito a ter os pais ou seus substitutos junto dela, dia e noite, qualquer seja a sua idade ou o seu estado.
3. Os pais devem ser encorajados a ficar junto do seu filho, devendo ser-lhes facultadas facilidades materiais sem que isso implique qualquer encargo financeiro ou perda de salário. Os pais devem ser informados sobre as regras e as rotinas próprias do serviço para que participem ativamente nos cuidados ao seu filho.
4. As crianças e os pais têm o direito a receber uma informação adaptada à sua idade e compreensão. As agressões físicas ou emocionais e a dor devem ser reduzidas ao mínimo.
5. As crianças e os pais têm o direito a serem informados para que possam participar em todas as decisões relativas ao cuidados de saúde. Deve evitar-se qualquer exame ou tratamento que não seja indispensável.
6. As crianças não devem ser admitidas em serviços de adultos. Devem ficar reunidas por grupos etários para beneficiarem de jogos, recreios e atividades educativas adaptadas à idade, com toda a segurança. As pessoas que as visitam devem ser aceites sem limites de idade.
7. O Hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda às suas necessidades físicas, afetivas e educativas, quer no aspeto do equipamento, quer no do pessoal e da segurança.
8. A equipa de saúde deve ter formação adequada para responder às necessidades psicológicas e emocionais das crianças e da família.
9. A equipa de saúde deve estar organizada de modo a assegurar a continuidade dos cuidados que são prestados a cada criança.
10. A intimidade de cada criança deve ser respeitada. A criança deve ser tratada com cuidado e compreensão em todas as circunstâncias.

2008 (IAC, 2008)

A existência de uma biblioteca destinada às crianças não é muito frequente (39,1%) nos hospitais. No entanto, quando existe é própria do serviço de pediatria em 68,0% dos casos.

(Santos, 2006, p. 126).

“(...) vamos tendo várias atividades diferentes, onde tentamos integrar todas as áreas do conhecimento e da expressão, para tentar desenvolver as aptidões das crianças e minorar o efeito da hospitalização, que é esse sempre o nosso interesse primordial.” (Entrevista com a Educadora Cristina, 6 de Dezembro de 2017. Ver anexos.)

Além disso, em épocas festivas — como as Estações do Ano, o Natal, o Dia Mundial da Criança, a Semana da Nutrição, o Dia da Linguagem Gestual — são organizadas atividades dedicadas ao tema, programadas para vários dias. Por exemplo, no último Natal, conta a Educadora Cristina na entrevista (disponível em Anexos), estavam programadas atividades todos os dias do mês com animação de mascotes, “o Joãzinho e outras que vêm de fora, (...) grupos de escuteiros, de palhaços, de crianças que vêm dançar ballet, outras que vêm tocar violino, magia, (...) teatro.”

Como lidar com as crianças, especialmente neste contexto hospitalar específico?

1.4. as crianças

Montessori fala do *child scaling* (Mooney, 2000, p. 25) — assunto desenvolvido na Terceira Parte deste relatório — como forma de adaptar o espaço à criança, para que ela se possa sentir segura. Na interação com a criança, não devemos tomar o mesmo tipo de abordagem que tomaríamos com um adulto. Como afirma Artur Vaz (2006, p. 14), “um hospital ou um serviço para crianças e adolescentes é muito mais uma viagem ao País das Maravilhas com Alice, o Coelho Branco e o Chapeleiro Louco” do que “se se tratasse, apenas, de adultos pequeninos, como os lilliputianos de Swift, em tudo iguais a Gulliver, salvo no tamanho”. Vaz defende assim de que se trata de uma diferente linguagem, e não apenas de falar com adultos pequeninos: os médicos e auxiliares hospitalares devem explicar o que se passa com as crianças em linguagem adaptada aos pais, e ainda às próprias crianças. Não se deve esquecer, continua Vaz, que as crianças e adolescentes hospitalizadas “são pessoas inteiras sofrendo” (2006, p. 15), “com direitos de corpo inteiro”, como podemos observar na Carta da Criança Hospitalizada (IAC, 2008).

A nossa postura enquanto profissionais de saúde deve privilegiar o reconhecimento da criança/jovem e família como indivíduos únicos e favorecer a sua implicação nos cuidados para que se sintam parte integrante do “processo cuidador”.

(Curado, 2006, p. 23)

No caso das crianças e adolescentes em idade escolar, torna-se ainda “mais importante que os profissionais de saúde estabeleçam uma relação privilegiada com ela, para além da relação com a família (Lemos, 2006, p. 63). Para tal, o Instituto de Apoio à Criança (2006) sugere estratégias que facilitem a adaptação ao ambiente e procedimentos hospitalares, tanto para a criança e família, como o contacto com pessoas externas significativas e o contacto com a escola. Outra medida igualmente importante é a existência de atividades

que reforcem a autoestima do doente, como a “participação ativa na intervenção terapêutica”, o contacto com outras crianças com a mesma patologia e bem adaptadas e a expressão verbal dos seus sentimentos através de desenhos ou jogos (Lemos, 2006, p. 63).

Neste contexto, como decorreu a atividade em contexto hospitalar?

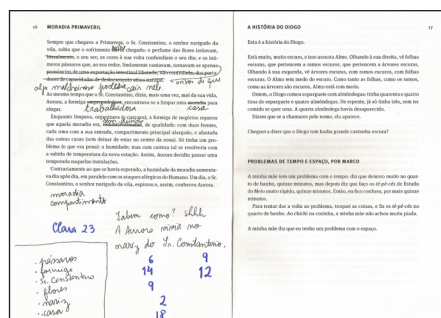
2. RELATO DA ATIVIDADE

2.1. preparação do primeiro dia

15/02/2017

Um dos fatores de uma atividade deste género é o facto de não se saber com que idades contar — a Ala Pediátrica Joãozinho é destinada a pacientes dos 0 aos 18 anos de idade. Outro é não saber a quantidade de participantes: há crianças que ficam só um dia, outras que passam semanas no hospital. Ainda, não podemos prever a predisposição ou o simples facto de fisicamente as crianças estarem aptas para desenhar, quer por incapacabilidade física, quer por estarem a fazer tratamentos, não se conseguindo deslocar para a sala de brincar, ou simplesmente por não estarem com disposição para tal. Além disso, e acima de tudo, os *workshops* a desenvolver na atividade têm de ter em consideração o contexto hospitalar, quer pelo facto de estarmos a lidar com crianças numa situação pessoal e de saúde sensível, quer pelo facto de se tratar de um hospital, com regras de higienização específicas. Por conseguinte:

1. havia várias opções para *palavras-dífcies*⁵ (Cruz, 2018, Março 26), para escolher as opções enquanto já me encontrava no local, sem retirar por completo vocabulário novo;
2. a atividade semanal foi pensada como possível quer para um único participante quer para numerosos;
3. o mais provável seria as crianças não chegarem ao mesmo tempo, por terem diferentes horários de tratamentos;
4. poderia acontecer que algumas crianças somente pudessem ouvir a história e não poderem/quererem desenhar;
5. os *workshops* usados como referência, de Munari (2014, 2014b, 2015) e Leite & Malpique (1986) teriam de ser adaptados ao contexto hospital, assim como teriam de ser tomadas medidas de limpeza com mais rigor do que se faria noutro local;
6. os pais tinham de ser avisados da atividade antes de esta começar, através de uma conversa, da entrega da “Informação ao Participante”, seguida de uma assinatura de consentimento; e informados de quanto tempo demoraria, caso quisessem participar em conjunto, ou sair um pouco. (Tanto acontecia que ficavam todos contentes a participar com as crianças, como se via uma nítida expressão de alívio quando eu lhes respondia que “sim” à pergunta: “Então, posso ir apanhar um bocadinho de ar?”).



(...) o mais assustador (...) é o facto de alguém acreditar que um leitor, criança ou adulto, deve conhecer tudo o que lê, que não deve encontrar novidade nenhuma, que não se deve deparar com situações novas, com palavras novas, frases novas.

(Cruz, Notícias Magazine, 26 de Março de 2018)

Ulisses 5
Manuel 5
Élio 8
Mónica 6
Soraia 6
David 3

2.2. “Júlia, a Melga Artista”

Como era o primeiro dia, não queria um exercício demasiado complicado, quer para mim e para a Educadora Cristina e Professora Assunção, quer para as crianças. Não sabia bem com o que contar. Decidi então escolher uma das histórias que mais gostava, para me sentir mais à-vontade. Escolhi “A Melga Júlia”.

Por forma a não criar muita sujidade, mas mesmo assim apresentar um material a que as crianças não estavam muito habituadas, levei pastéis d’óleo: não só têm cores mais fortes e deslizam melhor que lápis de cera, como permitem o arrastamento e mistura de cores. Para além disso, pelo sim pelo não, levei batas.

Quando cheguei à sala FNAC, ainda estavam poucas crianças. A Professora Assunção avisou-me de que estariam para chegar mais em breve. Então, sentei-me no banco ao lado do Ulisses. Estava a brincar com carros. (Eles têm uma grande caixa com muitos carros de brincar). Comecei a brincar com ele. Disse-me que preferia os que tinham ângulos retos e eram grandes à frente.

Comentei como havia camiões mais pequenos ou iguais ao tamanho de automóveis, enquanto tentava criar empilhamentos de reboques. O Ulisses passou de tímido a sorridente, e daí a um instantes, estávamos os dois a rebocar os carros todos. Da caixa, saiu um carro maior que os restantes (não por magia, fui eu que o tirei). A sua escala era muito maior, pelo que comentei: “Este é um carro na mesma, mas é muito maior do que os outros!” Ao que o Ulisses respondeu: “Que estranho! Como fazem carros grandes iguais a carros pequenos?” Era uma simples pergunta com uma complicada resposta.

Como lhe haveria eu de explicar a noção de escala?

Pus o carro maior bem longe, em cima de uma tábua de passar a ferro e o Ulisses manteve o carro de tamanho miniatura normal (o tamanho mais comum ao conjunto dos carros na caixa). Disse-lhe que comparasse com a mão (a livre) o tamanho com que via o carro grande ao longe, com o tamanho com que via o carro na sua mão. E então eu disse-lhe:

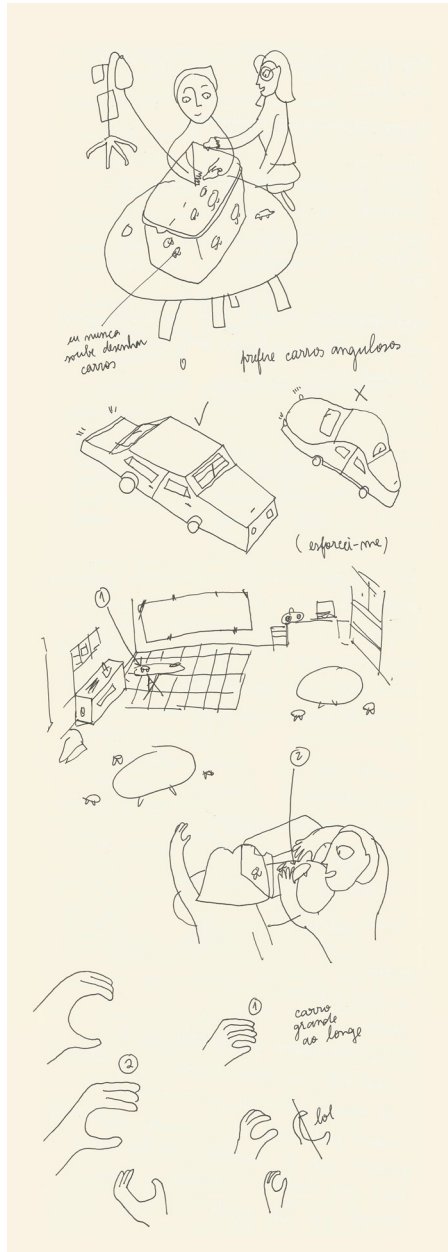
“Há pessoas que desenhavam o carro de perto, então ele fica grande, outras fazem o carro de longe e fica pequeno.”

[diferença entre grande e pequena escala.] E o Ulisses ficou esclarecido (pareceu-me).

Entretanto o Ulisses teve de se ausentar (estava em medicação), e chegaram o Manuel e o Élio.

O Manuel não parava quieto. Não me disse a idade dele, mas deveria ter cinco. Parando pouco tempo de se mexer, rapidamente pôs umas asas de borboleta (eles têm várias caixas de arrumação com disfarces) e começou a voar, correndo pela sala, fazendo “psss, psss, psss psss”.

Enquanto isto, o Élio virou mecânico e estávamos os dois a ver que carros teriam problemas (o da corrida tinha muitos). Se por um



C

A imaginação zoomórfica está na raiz de todo o sistema complexo de totemismo. As duas metades de uma tribo não só chamam a si mesmas cangurus e tartarugas, como são realmente cangurus e tartarugas. Idêntico modo de pensar está contido na ideia do *versipellis*, bastante espalhada, que significa um homem que pode mudar de pele e assumir temporariamente a forma de um animal, como acontece com o lobisomem.

(...)

A única possibilidade que temos, nós que já não somos inteiramente selvagens, de recriar esse estado de espírito é pressupor que a esfera do jogo, tal como a observamos na criança, continua a dominar a totalidade da vida do selvagem desde as suas emoções mais sagradas até às brincadeiras mais ligeiras e acriançadas.

(Huizinga, 2003, pp. 163-164)

lado o Élio era mecânico de carros, o Manuel decidiu ser, como ele disse “médico de carros”. Perguntei-lhe o que seria eu, ao que me respondeu que poderia ser enfermeira. Assim, comecei a enumerar os materiais médicos, por forma a que o Manuel me dissesse qual precisaria. Entretanto, peguei no estetoscópio, pegando nele com numa pinça gigante, e entreguei-o ao Manuel. Logo de seguida, ele pegou em tudo (o conjunto dos dois) e foi, sem dizer nada, para fora da sala, em direção ao seu quarto. Consequentemente, tive de ir atrás dele.

Fui até à porta do quarto dele, não tardando a vê-lo sair de lá com um biberão e mercearias miniatura (que tinha levado da sala das atividades para o quarto). Lá carregámos os dois as mercearias e voltámos para a sala.

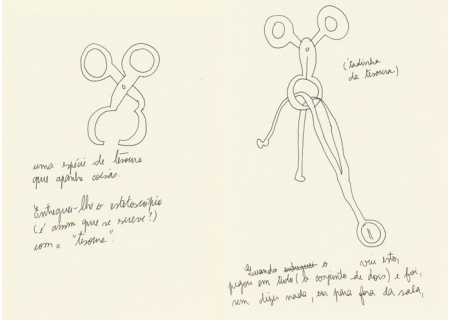
Quando chegámos, já estava reunido um grupinho: Élio, Manuel, e Mónica e a Jéssica, uma bebé, com um gato de peluche de estimulação. Iniciei, então, um diálogo sobre animais. O Élio disse que gostava muito de “catatuas”, e quando lhe perguntei se gostava de melgas (explicando o que era), ele disse que não gostava de “vés-peras”, mas que para alguém gostar era porque tinha de ser uma melga rainha. Acrescentou:

- Odeio cães. Tenho um cão e não gosto nada dele.
- Porquê?
- Eu atiro-lhe um pão e ele não o vai buscar.
- Como se chama?
- Falcão.
- Então pode não ir buscar o pão porque está confuso. Tem o nome de uma ave.

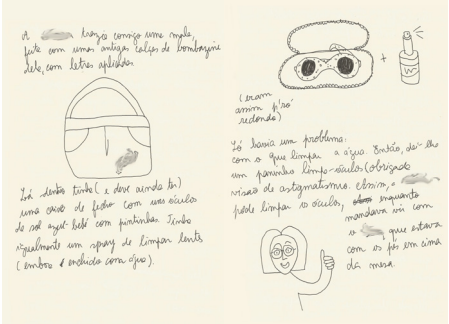
A Soraia trazia consigo uma mala, feita com umas antigas calças de bombazina dela, com letras aplicadas. Lá dentro tinha, uma caixa de fecho com uns óculos de sol azul-bebé às pintas brancas. Tinha igualmente um *spray* de limpar lentes (embora enchido com água). Só havia um problema: com o que limpar a água. Então, dei-lhe um pano limpa-óculos. Assim, a Soraia pôde limpar os óculos, enquanto ralhava com o Manuel, que estava a pôr os pés em cima da mesa. “Tira os pés de cima da mesa, Manuel! Ainda ontem os puseste em cima do banco.”

Este foi o meu primeiro contacto com a Soraia. Não demorei muito até entender que está internada já há algum tempo, e mais algum deve ficar: para além de tratar todos os profissionais hospitalares pelo primeiro nome e por “tu”, estava muito à vontade com o ambiente. Sabia as diferentes coisas que se passa quando a máquina da medicação apitava e, disse-me depois “esta é a minha casa, é aqui que tenho a minha cama e as minhas coisas todas.” É muito ativa e inteligente. Usa palavras como “imprevisto”. Não perguntei a razão pela qual cada criança está lá, somente se tinha de ter algum cuidado em especial, pois a ideia é abstrairmo-nos de problemas de saúde durante a atividade.

Depois de conversarmos sobre animais, expliquei as palavras que poderiam ser complicadas na história: “Melga”, “Egoísmo” e “Gabar”.



D



E

A disposição para o jogo é instável por natureza.

(Huizinga, 2003, p. 37)



F

Os Minha só contou-me
que há palavras muito bonitas.
Eu perguntei-lhe por quê,
e ela respondeu
que essas palavras contêm beleza.

(...) a palavra *candieiro*, sendo quatro vezes maior que a palavra *sol*, eis-prime um objeto milhões e milhões de vezes mais pequeno que o *sol* (...)

(Castilho, 2016, p. 17)

Ei aí, que eu disse à Minha só
que ela era uma palavra muito grande.

Vão para casa,
ou vão para casa?
Vou para casa.

De seguida, contei a estória da Melga Artista: fui um hipopótamo. O Élio foi o primeiro a ganhar coragem para ilustrar. Num traço solto e despreocupado, desenhou uma grande melga com grandes garas e uma coroa. Quanto ao Manuel, fugiu da sala e encontrei-o no corredora a dar pontapés a um balão azul. A Professora Assunção pôs-lhe uns óculos com uma tartaruga ninja, que ele tardou em tirar, no intervalo entre ser borboleta e retornar com as mini-mercearias. Curiosamente, quando o Manuel resolveu desenhar, fez uma forma muito semelhante à máscara de tartaruga ninja. Coincidência ou inconsciência, não poderemos saber. De seguida disse que não queria desenhar mais.

Quanto à Mónica, fez uma melga bem gordinha, com uma flor, e uma Clara loira, de cabelo apumado, e o hipopótamo tornou-se um cão quando pintou as patas de verde.

Já a Soraia desenhava pintas e riscas. Juntas decidimos como seria o pato Pedro.

Depois de todos os meninos desenharem, a Mónica foi tratar do almoço para a cozinha, e eu fiquei com a Soraia, a “tratar de um imprevisto”: Clara, cortas-me um pedacinho de papel para pôr aqui debaixo? Preciso de mais espaço para desenhar”. Assim fiz, sem perceber muito bem, primeiramente, a ligação.

Cortei, pedaço após pedaço, e lá ia a Soraia pondo os pedaços debaixo daquelas peças de borracha de fazer chão para brincar.

Enquanto o fazíamos, fui dialogando com ela, de modo a entender o seu raciocínio. “Se eu conseguir levantar o chão, pô-lo mais alto, ganho mais espaço para desenhar.” Disse-me.

Foi assim que percebi que a Soraia estava a confundir altura de chão com superfície de parede. Segundo Freud (2001), estas confusões de raciocínio nas crianças são muito comuns: estabelecem relações de igualdade/paralelismo entre diferentes potências como acontece com depressa e *deforça* ou grande e belo.

Avisei-a que quando acabássemos, eu teria de tirar todos os papéis de lá (não podia deixar aquilo assim); e que para a próxima semana poderíamos voltar a pôr todos os papéis. Ela disse que sim, e que gostava muito de brincar comigo.

Chegando à hora de almoço, arrumei o material todo. Enquanto o fazia, a M. perguntou-me quando é que eu voltava. Disse-lhe que voltaria na semana seguinte.

— E isso quantos dias são?

— São sete.

— Isso é muito tempo.

— Pensa assim: é exactamente o dia de hoje, só que na semana que vem.

Despedi-me de todos e ía-me embora, quando a Soraia me disse: “Clara, não te esqueças dos papéis!” Tinha-me esquecido dos papéis elevadores de chão. Tirei-os e, quando os pousei na mesa, para depois os deixar ao lixo, a Soraia agarrou-os.

— Queres os papéis, Soraia?

— Quero, para me lembrar de ti.

2.3. “Inácio, o Elefante”

22/02/2017

Neste dia levei guache de cores primárias, preto e branco e pincéis de diferentes espessuras. Por essa razão, levei batas de criança, para elas poderem estar à vontade sem se preocuparem em sujar, e para os pais/acompanhantes não as impedirem de participar na atividade. Para prevenir a sujidade na sala, a Educadora Cristina pôs um lençol no chão.

Depois do cenário preparado, reunimo-nos todos. Éramos sete, na mesa e falamos sobre ser trombudo, estar amuado. A história foi a do Inácio, que faz um jogo com o adjetivo trombudo: do descritivo, porque um elefante tem tromba, ao sentido figurado de estar amuado. Procedi com o conto. Escolhi esta história por ser curta, para as crianças terem muito tempo para pintar. Sugeri que experimentássemos primeiro as mesmas cores ao mesmo tempo, para vermos como poderíamos obter diferentes cores ao misturar as primárias. Alguns miúdos ficaram estupefactos, porque “era *magia*”. De seguida, pintaram livremente, dizendo-lhes que podiam usar vários pincéis, numa mão, na outra, das duas, pincéis e mãos, ou só as mãos. O objetivo era que investigassem as diferentes potencialidades dos materiais e que entendessem a diferença entre usar pincéis e usar as mãos.

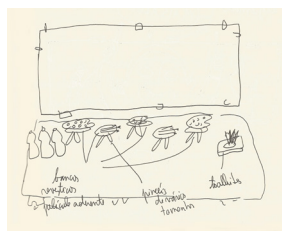
A Soraia fazia as suas pintas, e a Andreia, a mais velha, com 10 anos, pintava com muito cuidado um elefante a voar, de patas para o ar, mas curiosamente sem orelhas. Questionei-me se seria por não falar das orelhas do elefante na história.

Já o Leandro apaixonou-se pela cor azul. Com um pincel em cada mão, pintava grandes acumulações de azul. Quando a cor acabava nas paletas distribuídas pelo espaço, gritava com os pincéis no ar “Mais azul! Mais azul!”. Contou-me também que o elefante estava atrás *daquela* bola azul.

Enquanto estávamos a pintar, houve uma criança que não quis pintar. Era mais velha, estava numa cadeira de rodas e não parava de chorar e gritar. A princípio tentei acalmá-la, perguntar o que se passava, incentivá-la a pintar, mas era como se ninguém ali estivesse. Continuava a dizer coisas impercetíveis ou que não faziam sentido. A Professora Assunção explicou-me que a criança sofria de paralisia cerebral, que não me preocupasse com o que ela dizia. A Sofia mostrou-se muito transtornada com a situação, parecendo assustada. A Professora Assunção disse-lhe então:

— Há meninos que são doentes do corpo, outros que são doentes da cabeça.

Élio 5
Soraia 6
Leandro 3
Andreia 3
Clara 12
Mónica 6
Lara 8



Pintar é uma atividade que implica sujar, mas, em seguida, o limpar, tal como outras do dia-a-dia... tudo isto é a aprendizagem da relação corpo-espaco, da relação interpessoal.

O Espaço é global quando significa a relação interpessoal vivida com as coisas dos espaços.

(Leite & Malpitque, 1986, p. 93)



2.4. “O Patinho Distraído”

01/03/2017

Touch completes visual and auditory sensations by adding further information to help us learn about our surroundings. (...) The sense of touch is neglected, considered unimportant to adults who themselves have been conditioned by a limited education based only on sight and hearing.

(Munari, 2014, p.3)

Comecei por preparar o papel de cenário com a Professora Assunção. De seguida, sentámo-nos todos: a Soraia, o Heitor, a Mônica, o Antônio, a Bárbara, e eu. A história escolhida foi “O Patinho Distraído”. Este *workshop* teve como princípios os de “The Tactile Workshops” de Bruno Munari (2014). Como trazer elementos externos ao Hospital é complicado, adaptei este *workshop*, na medida em que as crianças procurariam objetos com diferentes texturas, sentindo-as; decalhariam com lápis de cera em folhas de papel coloridas separadas, com o intuito de recortar e colar. Desta forma não só investigariam as texturas e o decalque, como a forma, com o seu positivo e o negativo, através do recorte e do *stencil*.

Depois da apresentação de toda a gente, perguntei e expliquei o que era badminton. Ainda, fui explicando a diferença entre patos e cisnes, borboletas e libelinhas. No final da leitura, os meninos foram ver imagens dos animais ao computador.

Para além disso, constatei que esta história, embora permitisse uma maior discussão, foi um pouco extensa para a faixa etária das crianças.

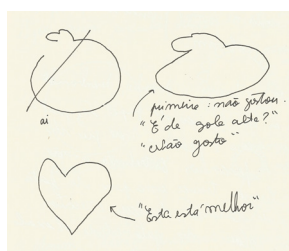
Após as pesquisas, expliquei-lhes como funcionava o ato de decalcar. Rapidamente todos os pais e crianças procuraram brinquedos e superfícies rugosas, decalcando-as em papéis de diferentes cores.

Depois, recortei uma textura que havia feito, e coleí no papel de cenário, formando um patinho, por forma a incentivar as crianças a começarem a colar. Rapidamente, o Antônio fez um pato à direita do meu, decidindo recortar a asa do patinho. Acrescentou trovões.

A Mônica, que sempre escreve o seu nome, dizia-me que não sabia desenhar patos; ao que eu lhe disse: “sabes sim, na semana passada também dizias que não sabias desenhar hipopótamos, e depois até desenhaste dois!”, porque foi mesmo isso que aconteceu na sessão anterior. Então, a Mônica desenhou não um, mas dois! Um deles pintou diretamente no papel de cenário, o outro quis desenhar para recortar. Ela desenhou e eu lá recortei. Perguntei se o queria vestir. Ela disse que sim. Fez uma camisola e de seguida, desenhou umas calças, que colocou curiosamente ao contrário do que seria considerado normal.

A sequência de decalque e recorte funcionou da seguinte forma:

1. Procura de materiais de diferentes texturas;
2. Decalque de texturas, pelas crianças e pelos seus pais;
3. Desenho da forma no papel portador da textura, pelas crianças;
4. Recorte da forma, quer pelas crianças, quer pelos pais, quer por mim, conforme a necessidade;
4. Colagem das formas no papel de cenário, pelas crianças;
5. Desenho incorporando as formas coladas, pelas crianças.



K

A Mónica continuou o desenho, com um mar em baixo do papel. Fez igualmente uma casa e pediu à mãe que lhe recortasse os peixinhos. Repare-se que a história em ponto algum fala de peixes, tratou-se, pensa-se, de uma associação relacionada com o lago. Entretanto, a Mãe da Mónica trouxe uma pena de um fato de índio, decalcou-a várias vezes e recortou. A Mónica colou-as no pato vestido. A diferença de escala não incomodou de todo a criança.

Perguntei de quem era a casa no mar. “É dos peixes”. É curioso como a aceção de “casa” da Mónica é geral, no sentido em que os peixes deverão ter casas tal e qual como nós humanos.

A Sofia aproveitou o mar da Mónica e desenhou a escola do lago (com a mesma aceção de escola humana). Pediu-me que lhe recortasse um pato. Recortei.

De seguida, a Mónica quis desenhar um moinho. Pegou num círculo recortado texturado e desenhou um moinho de água, ao espetar um moinho de vento, afloreado, na água, novamente numa confusão de aceções entre moinho de água e moinho de vento: o segundo torna-se no primeiro quando espetado na água.

O Heitor quis desenhar a água do lago. Desenhou-a a azul e magenta. De seguida, pediu-me que lhe recortasse um peixinho. Perguntei-lhe se ele queria fazer um amigo para ele. Fizemos como ele havia feito com o recorte do pato que fiz: *stencil*. De seguida, perguntei-lhe se o peixe (o primeiro) estava a nadar.

— Não, está a correr. Tenho de pôr muitas cores no peixe. Quantas mais cores tiver, mais corre!

Assim fez: encheu o peixe recortado de cores. Perguntei-lhe se o outro peixe não estaria a correr também, se não precisaria de cores.

— Este não está a correr, está a fugir. Eu estou imaginando [ele é Brasileiro] os peixes a irem para ali, eu estou imaginando!

Por último, quis também desenhar uma casa para os pássaros.

Entretanto, a Soraia havia chegado a fazer birra, por não ter o cabelo apanhado. Quando toma banho, mesmo secando-lhe o cabelo, não podem apanhar logo, porque o cabelo está húmido.

Depois da choradeira e gritaria, consegui com que ela viesse desenhar para se distrair. Pediu-me que segurasse e guardasse o elástico do cabelo dela (ela estava com ganchos).

Como assertiva e líder que é, disse-me que me sentasse à beira dela num banco. A Professora Assunção estava noutro. Contou-me que antes a Soraia tinha dificuldades a recortar, “ficava tudo aos dentes”, mas que agora estava melhor.

A Soraia fez desenhos abstratos, de formas, linhas e pintas.

Pedia-me que lhe segurasse o papel para ela cortar. Ela punha cola e colava. Pedia à Prof. Assunção que lhe pusesse cola nos cantos, porque não conseguia.

Enquanto recortava e colava, ia-me fazendo perguntas sobre a minha escola; “as minhas professoras”, o que eu ia fazer a seguir...

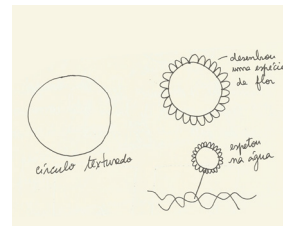
A Prof. Assunção informou-me que a Soraia, como ela já me tinha dado a entender, estava hospitalizada há muito tempo. Logo não sabia como era viver “lá fora”.



L

(...) durante uma narrativa, uma imagem auditiva ou visual relacionada pode ocupar o lugar da que seria mais previsível, dando assim lugar a uma metáfora visual ou auditiva, um meio de simbolizar objetos ou acontecimentos, em termos visuais ou auditivos. (...) no início, as imagens originais são importantes por si próprias e como alicerces da nossa vida mental.

(Tavares, 2013, p. 135)



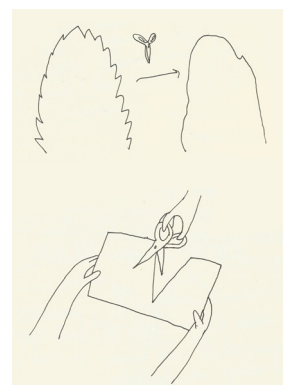
M



N

O processamento de imagem também permite que o cérebro abstraia imagens e revele a estrutura esquemática subjacente a uma imagem visual ou sonora, ou até as imagens integradas que descrevem um sentimento. Por exemplo, durante uma narrativa uma imagem auditiva ou visual relacionada pode ocupar o lugar da que seria mais previsível, dando assim lugar a uma metáfora visual ou auditiva, um meio de simbolizar objetos ou acontecimentos, em termos visuais ou auditivos. Dito de outra forma, no início, as imagens originais são importantes por si próprias e como alicerces da nossa vida mental.

(Damásio, 2017, p. 135)



O



P



Entretanto, a Bárbara havia chegado. Não quis ouvir a história. Fez um ser e desapareceu.

Por forma a experimentarem a diferença de espessura, pus à disposição das crianças lápis de cera normais e jumbo, os mais grossos. O Heitor mencionou que prefere os lápis grossos, que dão mais jeito.

Depois de terminada a atividade, a Soraia disse que para a semana queria fazer espantalhos (Por volta desta altura, no ano passado, eles fizeram): eu faria um, e ela outro, para trocarmos. Eu disse que sim.

A Soraia ajudou-me a retirar o papel de cenário. Já com tudo arrumado, perguntou-me:

— Tu agora só vens daqui a muito tempo, não é?

— Venho para a semana.

— Na próxima quarta?

— Sim.

— Então, falta quinta, sexta, sábado, domingo, segunda, terça, e depois é outra vez quarta.

— Sim, pensa que é hoje, na semana que vem.

2.5. “O Espantalho que queria aprender a cantar”

15/03/2017

Ulisses 4
Carla 7
Diana 3
Marta 16
(não desenhou)

Por causa do Dia do Pai que se avizinhava, várias crianças estavam a acabar presentes, o que fez com que menos crianças participassem na atividade, comparativamente com as outras sessões.

Antes da atividade, pintei o papel de cenário (1x3m) com tinta de ardósia, para experimentarmos desenhar em negativo: “branco no preto”, em vez de “preto no branco”. Testei em casa com giz e pastéis secos e resultou bem.

A história escolhida foi “O Espantalho que queria aprender a cantar”. Escrevi-a porque a Soraia, como referido no subcapítulo anterior, queria desenhar espantalhos. No entanto, a Soraia neste dia não estava. Como a atividade já estava toda preparada, teve de ser neste dia na mesma.

Chegado o dia, levei os materiais referidos. No entanto, não funcionou tão bem como se esperava. Penso que talvez tenha sido a humidade das mãos das crianças que fez com que o pastel e o giz não aderissem bem à ardósia. No entanto, o maior problema em questões de registo de ação foi o facto de as crianças terem apagado constantemente o que fizeram. Na atividade em si, tal não causou qualquer constrangimento, porque faz parte da ação, do manusear dos materiais na superfície apresentada. No entanto, em questões de reprodução, retirou-se esta história, pois o resultado ilustra mais a ação escondida no contexto da atividade, do que a história em si.

Antes de ouvirmos a história, falámos todos sobre pássaros, espantalhos e a função destes. De seguida, ouvimos a história. Antes de começarem todos a desenhar, mostrei os materiais e como funcionavam com o fundo, incluindo a possibilidade de arrastamento e de apagar o desenho.

A primeira criança a começar a desenhar foi a Carla. Desenhou um espantalho da mesma altura da folha de papel e quase da altura dela própria, no centro do papel de cenário. Escreveu o seu nome no peito do espantalho, como indicação de que aquele era *o seu* espantalho.

Enquanto o desenho central da Carla acontecia, a Diana desenhava e apagava tudo o que desenhava, e desenhava outra vez. Fazia-o com um sorriso na cara, em ciclo.

Quanto ao Ulisses, estava um pouco reticente em começar a desenhar. Como as duas outras crianças estavam já submersas no desenho, fui para a beira dele. Passado pouco tempo sem dizer nada, o Ulisses traçou uma linha vertical, de um extremo ao outro do papel. Isolou, assim, bruscamente a sua área de desenho, criando áreas duas totalmente separadas: a dele, e a dos outros. Depois de o fazer, começou a desenhar. Curiosamente, conforme ia ganhando à vontade com o desenho, e com a presença das outras crianças, ia aproximando-se da linha. Tanto se aproximou que a ultrapassou, passando a desenhar fora *do seu espaço*.

2.6. “Problemas de Tempo e Espaço, por Marco”

22/03/2017

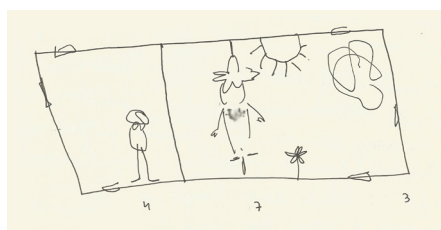
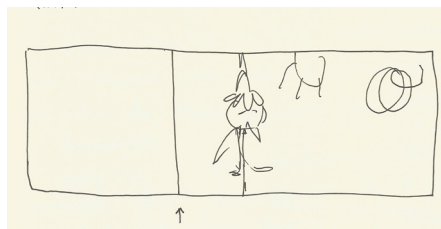
Quando cheguei, as crianças já estavam todas sentadas à volta de uma mesa à espera da história. Falamos um bocadinho, conversa de circunstância, e contei-lhes a história do Marco. Elas riram-se muito.

O material escolhido foi pastel d’óleo. No meio de garatujas e se-res, a Diana pediu-me para desenhar um gatinho, e eu lá desenhei. Logo a seguir, a Soraia puxou-me para a beira dela. Disse-me:

— Quero fazer um quartel dos bombeiros. Ajudas-me a desenhar um quartel dos bombeiros?

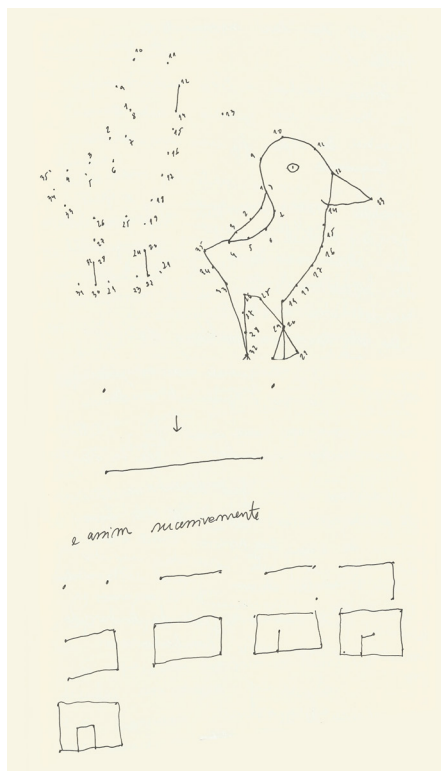
Ora, ali estava um problema. A Soraia só desenha pontos e linhas. Como iria eu resolver esta situação? De súbito, lembrei-me: ela faz pontos e linhas. Por conseguinte, recordei-me das atividades para crianças que consistiam em unir pontos para formar desenhos. Mesmo assim, havia outro problema: a Soraia não sabia bem os números, porque ainda não tinha entrado na escola (só em Setembro). Então, desenhei dois pontos, e pedi que ela os unisse. Resultou, por isso fizemos sempre assim até o quartel se formar. Desta forma, a autonomia da criança não foi posta em causa, mas antes encorajada. Se tivesse desenhado ao lado e sugerido que ela copiasse, facilmente resultaria em frustração, porque não conseguiria; se lhe tivesse segurado na mão e tivesse *desenhado* com ela, seria como que lhe dizer que não conseguiria desenhar sozinha, o que é o contrário de potenciar a autonomia e a auto-confiança. Assim, com o método escolhido, quem desenhou foi a Soraia, eu só orientei.

Pedi-me também que eu desenhasse 23 janelas no quartel. Como comecei com janelas grandes, não cabiam todas no edifício.



Soraia 6
Diana 3
David 4
Guilherme 3
Luís 4

R



S



T

Perguntei-lhe a medo:

— Posso fazer as janelas que faltam fora do quartel?

— Podes, Clara.

Sempre muito acertiva e decidida, a Soraia. Na verdade, penso que o pedido do quartel advém da grande quantidade de notícias sobre bombeiros em telejornais, e quanto às janelas tenho a certeza que é por eu ter 23 anos. A Soraia tinha-me perguntado a idade.

Sinceramente, se me perguntarem como foi a atividade para as outras crianças, consigo dizer e recordar-me de que correu bem e que estavam divertidas, mas a questão da autonomia na situação com a Soraia foi o meu enfoque neste dia.

2.7. “No outro dia”

29/03/2017

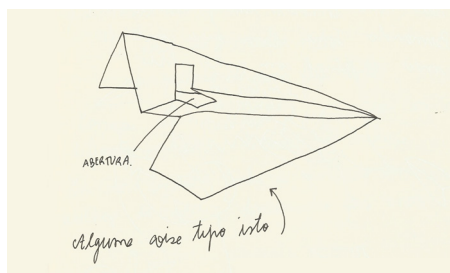
Margarida 2
João 11
Xavier 9
Mariana 3
Pedro 7
Anselmo 12
Jorge 4

A partir do conto “No outro dia”, foi proposto que pensássemos no céu e nas formas que as nuvens podem criar. Como, neste caso, essa era a maior preocupação, levei materiais fáceis de manusear: marcadores normais e marcadores jumbo. Levei também papel de cor à parte, caso quisessem pensar todos juntos na mesa, desenhar, e depois colar no papel de cenário.

Logo após o conto da história, as crianças foram com entusiasmo desenhar animais *nas nuvens*. Curiosamente, o Pedro fez um redesenho do dragão do Henrique. Enquanto os restantes desenhavam, um avião voou. Era o João a lançar. Comentei, porque era verdade, que nunca havia visto um avião de papel voar tão bem. Propus que, caso quisessem, podiam colar aviões ao papel de cenário.

“Eu vejo muitos vídeos no YouTube de como fazer aviões”, disse-me. Começou, então, a explicar e exemplificar os diferentes modelos de aviões de papel de conhecia. Em dois segundos, tinha-se constituído uma oficina de origami direcionado para a aeronáutica. Logo que um avião era acabado, tinha a sua prova de voo. A sala FNAC tornou-se num festival aéreo. O Jorge estava super contente a correr de um lado para o outro com o seu avião, com a mãe preocupada sempre atrás, com medo que os aviões “se enfiassem nos olhos de alguma criança”.

O Pedro tinha feito um com duas camadas de diferentes papéis, que depois pintou de verde. Como o Pedro estava com gesso nas pernas, o que o fazia estar de cadeira de rodas, pusemos uma tábua no colo dele para ele conseguisse construir o avião. Quando o terminou, fez vários testes de voo, e depois colocou-o no papel de cenário. Segundo o João, a abertura que o avião tinha fazia toda a diferença. O orientador do *workshop* resolveu colar o seu avião vermelho também.



U

Entretanto, em conversa com o Xavier, descobri — ele explicou-me — a diferença entre as escamas dos peixes e as escamas dos répteis. Isto foi o que eu aprendi: as escamas epidérmicas são as dos répteis, têm origem na epiderme; as escamas dérmicas são as dos peixes, e têm origem na derme. Contou-me também como os répteis mudavam de escamas, de pele, mas os peixes não. Depois fui investigar mais, e descobri que tal se deve exatamente à origem das escamas. Como nos peixes as escamas a têm na derme, que é mais profunda, as escamas crescem com os peixes, o que não acontece com os répteis, que têm de mudar de pele conforme o seu crescimento, já que as escamas não o acompanham.

Depois deste momento cultural, tivemos conversas muito caricatas. Não sei como lá chegámos, mas começámos a fazer rimas sobre animais. A dada altura, o Xavier *rappou*: “o meu peixe levou um soco no carço”. Na continuação da história musicada, uma banana virou lua, um pássaro não pôde comer a banana, o pássaro foi peixe e *croissant*, foi nugget de peixe. O Xavier contou-me também que quando crescer quer ser astronauta ou ladrão (acho, espero, que tenha sido a brincar), que gosta muito de Martin Garrix e — leia-se como se de português se tratasse — Major Lazer, e que era o dia de anos dele.

No meio da conversa, contou-me um episódio da catequese em que a catequista estava a explicar a criação do mundo, por Deus. Neste contexto, o Xavier perguntou-lhe: “Mas quem criou Deus?” A catequista ficou atrapalhada e não respondeu.

— “Assim Deus criou os grandes animais aquáticos e os demais seres vivos”.

— Mas quem criou Deus?

— “Esse foi o quinto dia” (Gen 1, 21-23).

Imagino que tenha sido assim. Foi um bom sexto dia.

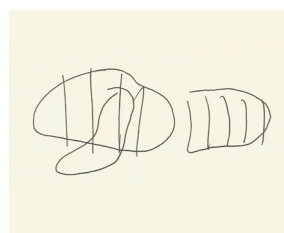
2.8. “A Flor sem cor”

05/04/2017

A história deste dia funciona como um adivinha, contando a origem hipotética do girassol. O objetivo era, para além de ilustrar, fazer com que as crianças adivinhassem pela associação de ideias e pela dedução, de que flor se trataria.

Prossegui com o conto da história. No fim, perguntei qual era a flor, e eles, a medo, disseram “Girassol!?”.

Começámos a desenhar. A Ana pintou o céu e os girassóis. Com marcador, circundou os girassóis e escreveu o seu nome. Aqueles eram os girassóis *dela*. Libertou mais um sol e vários girassóis. Entretanto, a Margarida desenhou diferentes mundos. De seguida, deixou a criação e foi brincar com outras coisas.



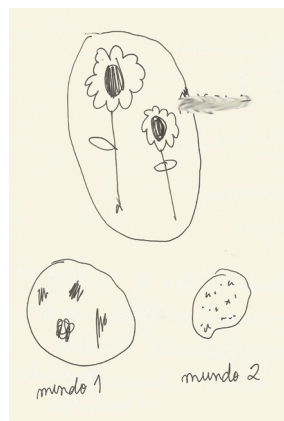
(...)
mandaram chamar o pau
para vir bater no cuco
e o pau não quis bater no cuco
e o cuco não quis comer as couves
e estava sempre a dizer:
couves não hei-de eu comer
e estava sempre a dizer:
couves não hei-de eu comer

V

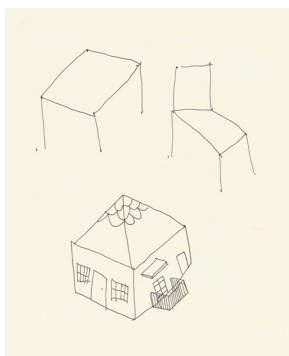
mandaram chamar o fogo
para vir queimar o pau
e o fogo não quis queimar o pau
e o pau não quis bater no cuco
e o cuco não quis comer as couves
e estava sempre a dizer:
couves não hei-de eu comer
e estava sempre a dizer:
couves não hei-de eu comer
(...)

Canção Infantil (s.d).

Ana 4
Soraia 6
Margarida 2



W



X

Soraia 6
Guilherme 3
Manuel 4
Raquel 4
Paulo 5

Por sua vez, a Soraia desenhou pintas e linhas. Perguntou-me como era a minha casa. Eu desenhei-lhe a minha casa no papel de cenário. Expliquei-lhe que era num prédio, com vários andares, sendo que eu vivia no terceiro. Contei-lhe como era e com quem vivia. Disse-me que escrevesse como legenda “casa da Clara”, e que desenhasse a casa da Goreti, da Glória (voluntárias no Hospital), da Professora Assunção e a dela, tal e qual como ela a queria. Enquanto desenhava, ia-lhe perguntando como queria a varanda, as portas... para construirmos cada parte das casas juntas. A Soraia tratava da decoração e dos telhados, com uma particular atenção e talento para design de cortinas. Até que me pede para a ajudar a desenhar um mesa e uma cadeira. Usei o sistema de união de pontos outra vez. E, assim, foi criado o nosso escritório de construção: “Escritório de Construção da Soraia e da Clara”.

2.9. “Com a pança se dança”

12/04/2017

Este *workshop* foi orientado por “Roses in the Salad” (2014b) de Bruno Munari. Simplificando as suas motivações, trata-se de investigar diferentes possibilidades de fazer carimbos com legumes, mediante a sua secção por corte, sem alterar o seu *desenho*.

Seccionei os legumes em casa, para não criar confusão e perigo no Hospital. No entanto, justapus as partes, para parecerem unificadas.

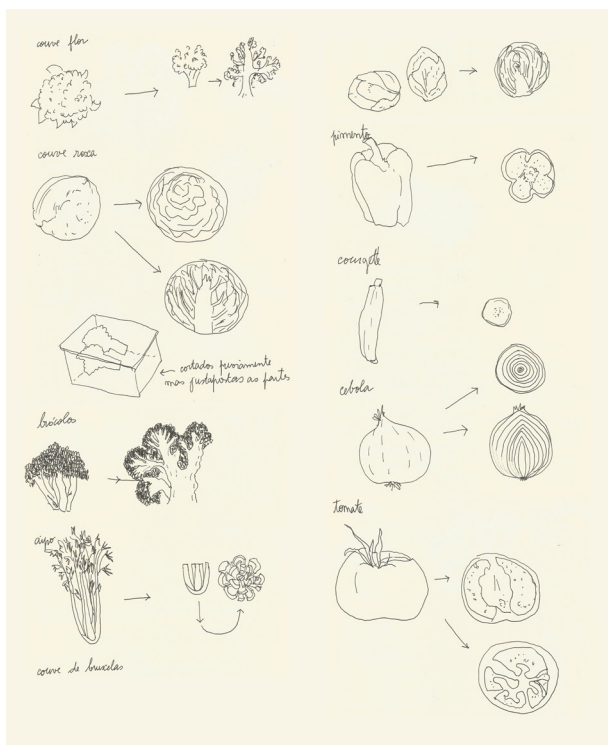
Cheguei, então, ao hospital com imensos *tupperwares*, tintas, pinéis, e almofadas de carimbo. Como não arranjei grandes, levei das normais, verdes, vermelhas e pretas, para legumes menores. Para os maiores, pincelámos o legume e carimbámos.

Comecei a atividade a falar de legumes. Mostrei os legumes “inteiros” um por um. As crianças disseram o nome deles. O legume era apresentado, nomeado e aberto, para se ver a secção. A Educadora Cristina riu-se e comentou que a sala cheirava a horta (cheirava mesmo). Quando chegámos ao brócolo, aconteceu tal e qual ao que se estava à espera:

- Ai, não gosto de brócolos!
- Eu também não!
- Fazem muito bem.
- Abri o brócolo.
- Aaaaaah, é uma árvore!

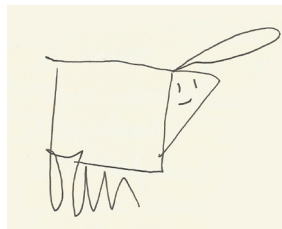
Não gostavam do brócolo como legume, mas adoraram o brócolo como árvore. A maior parte dos legumes formam diferentes tipos de árvore. No caso do pimento, de secção horizontal, e do aipo assistimos ao nascimento de flores.

Carimbámos todos os legumes. A Professora Assunção carimbou connosco. Dei liberdade às crianças para desenharem também, se



Y

assim entendessem, com os pincéis. A maior parte preferiu carimbar, pois era a novidade. No entanto, houve alguns desenhos. O Rui, por exemplo, pintou uma carrinha, que era, disse-me ele “o camião da fruta”, e um elefante. É curioso como o elefante parece ter a tromba na testa, ou talvez seja um boné, ou ainda, nenhuma das opções anteriores.



Z

Raquel 15
Inês 14
Soraia 6
Mónica 6

2.10. “A Serpente Marcelo”

19/04/2017

Este dia foi o que teve a média de idades mais elevada.

Os objetivos foram confrontar materiais aparentemente semelhantes, mas muito diferentes, conforme a sua origem: carvão sintético e carvão vegetal, e explorar as dicotomias linha vs. mancha, precisão vs. arrasto.

Juntamente com o material referido, levei folhas amarelas, com medo da conotação possível do preto do carvão. Mal cheguei ao hospital, perguntei à Educadora Cristina se o uso do carvão como único material teria alguma implicação psicológica negativa nas crianças, ao que ela me descansou, dizendo que não haveria problema. Mesmo assim, deixei a opção em aberto para as crianças.

A história “A Serpente Marcelo” tem como peculiaridade estar escrita em rima, cativando a criança pelo som. Para além disso, esta história permite dialogar com a criança sobre questões de género, caso tal seja desejado pelo contador da história. Repare-se que, embora *serpente* seja um nome comum feminino, também há serpentes machos. Uma situação semelhante pode ser observada em “Camomila” (Nã, 2016, Abril 7), já que um gato macho tem o nome Camomila e outro macho é chamado tanto de Tigelinha como de Tigelo.

Depois da história, dialogámos sobre serpentes, cobras, o caso da história e sobre o amarelo. De seguida, expliquei e exemplifiquei a diferença entre carvão vegetal e sintético, quer na dureza, precisão de risco e características de arrasto. Depois, as crianças começaram a desenhar. A Soraia quis usar o papel amarelo, e depois colar no de cenário. A Mónica desenhava tanto nos papéis, como diretamente no papel de cenário. Mas o que realmente marcou o dia de hoje foi o caso da Raquel.

Tanto a Raquel como a Inês estavam tímidas. A Raquel foi ficando cada vez mais à vontade conforme a atividade ia decorrendo. Quanto à Inês, falou pouco durante a manhã inteira, embora parecesse bem disposta. A Raquel contou-me que estava no 10.º ano de Artes, mas que nunca tinha experimentado *muito* carvão. Por isso, estava simultaneamente entusiasmada com a ideia e com medo de que “corresse mal”. Sentei-me ao lado da Raquel. Conforme foi desenhando, foi-me contando mais coisas.

A poesia é uma tentativa da nossa linguagem em criar percepções pré-linguísticas.

(Cassirer, 1946)



AA

Conversámos sobre artistas e ilustradores.

— Gosto da tua camisa. — disse-me ela.

— Obrigada!

— Eu também uso camisas. Sabes, eu não costumo vestir-me assim, “normal”. Eu visto-me mais com *glitter* e colorida e assim.

Explicou-me como fazia, que não era propriamente Lolita, mas antes usava o estilo japonês como expiração, não se vestia “assim tanto de boneca”. Contou-me como fazia os totós, como vestia roupas coloridas e punha glitter, “mas só um bocadinho, nada de mais”. Mesmo sendo só ligeiramente excêntrica a vestir, não era bem aceite, quer na escola, quer em casa, pelo seu estilo. Explicou-me que ia para uma instituição, como a Inês.

Fui mais amiga do que orientadora de *workshop*. Mas a verdade é que a Raquel estava cheia de pessoas a orientar a vida dela. Precisava mais de uma amiga naquele momento do que mais uma pessoa a lhe dizer o que fazer.

— Sim, acho que vai ser bom eu ir para a instituição. A Inês gosta! — disse-me ela entusiasmada.

Aparentemente, a Raquel não estava preocupada em sair de casa, mas antes aliviada. Foi bom que a estadia da Raquel e da Inês tenha coincidido. A sua convivência fez com que a adolescente que estava no processo de ser institucionalizada não tivesse receio, pois a adaptação e o dia-a-dia da instituição que lhe foi descrito lhe agradou. Mais ainda, estava entusiasmada com a situação. Assim, a experiência da Inês ajudou à calma da Raquel.

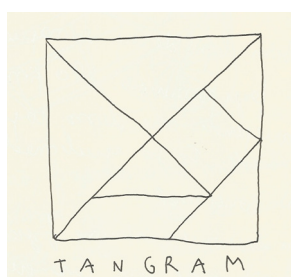
Quando a atividade acabou, eu, a Raquel e a Inês fomos jogar *Wi*. Dançámos muito. O único problema já só era a coordenação. O resto, o resto ficou para depois.

2.11. “Ciência de Elevador”

26/04/2017

Raquel 15
Soraia 6
Mónica 6
Sónia 5

O conhecimento de que uma coisa pode ser também outra coisa, e um tipo de conhecimento ligado à transformação. A transformação é a única constante da realidade: tudo muda (...). Para habituar as crianças a esta realidade está muito difundida na China este antiquíssimo jogo chamado Tangram(...). O objeto é sempre o mesmo (um quadrado dividido em sete partes) e as imagens combináveis são infinitas.



AB

(Munari, 2015, p. 205)

Uma das certezas que há é que, de certa forma, tudo se transforma na natureza. Bruno Munari (2015) refere como o jogo do tangram demonstra a transformação da realidade. Assim, para esta sessão, cortei previamente tangrams de três tamanhos diferentes, em papel de lustro de diferentes cores. Levei um apenas desenhado e não recortado, para todos verem como é construído. O ideal seria eles próprios construírem os tangrams, mas tal era impraticável em termos de tempo.

Levei também lápis de cera, mas rapidamente me arrependi de o fazer. Não acrescentou nada. Foi somente a inquietude de a atividade com tangrams correr mal.

Para esta atividade escolhi a história “Ciência de Elevador”, pois não só tem personagens animais e humanas, como se desenrola em

diferentes cenários. Como é praticamente tudo orgânico, passa a não só ser uma investigação da transformação das formas em si, mas também da representação do orgânico pelo geométrico.

Antes e depois da contar a história, falamos da relação entre avós e netos, o medo de animais, mecanismos para o ultrapassar, o exercício físico e o *poder* da conversa de circunstância.

A Mónica e a Sónia fizeram uma menina, uma casa e um caranguejo. As mães ajudaram-nas a encontrar as peças que precisam. Inclusive, a Mãe da Sónia cortou o sorriso e o coração para a ilustração da menina.

Quanto à Soraia, estava com gesso nas pernas: foi operada para tentarem corrigir o problema dela em caminhar. Então, fizemos uma mesinha com uma tábua, semelhante ao que havíamos feito para o Pedro, no *workshop* “No outro dia”. Assim, a Soraia pode colar as suas formas. Pedia só para lhe pormos cola nos cantinhos das formas.

Já a Raquel, no seu último dia de internamento, começou a recortar as peças de tangram. Perguntou-me se haveria problema, ao que eu lhe respondi que preferia que ela não o fizesse, mas que o poderia fazer, caso sentisse necessidade. Ela pouco o fez, optando antes pela sobreposição de formas. Resultou numa composição dinâmica.

Embora a ideia pura de tangram tivesse sido quase ignorada durante a atividade, a representação do orgânico pelo geométrico manteve-se.

No fim da atividade, a tia e a prima da Raquel vieram buscá-la.

2.12. “Camomila”

1ª. sessão 10/05/2017 — lado direito da ilustração final

Esta semana e a seguinte foram dedicadas à exploração da relação entre personagens e fundo. Escolhi este tema, porque as crianças tendem a negligenciar o fundo.

Os materiais escolhidos foram tinta guache e tinta tátil 3D, que eleva com a secagem. Desta forma, poderiam experienciar a diferença de texturas e resultados

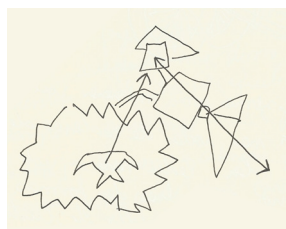
Depois de contar a história, fizemos uma lista do que a história os fazia lembrar, resultando o seguinte: mundo azul como a gatinha; árvores verdes; árvores cor-de-rosa; árvores amarelas; árvores laranja; pássaro amarelo; pássaro com pintinhas e bico amarelo; pássaros maiores; casas; lagos com água; olhos grandes; jardim zoológico; árvores com flores.

Quando as crianças começaram a pintar, a maioria pintou um fundo, mas o Anselmo pintou personagens. Já a Sofia estava muito tímida, com a mãe ao lado dela. Fui pintar para a sua beira, para a incentivar.

— Podes pintar assim com as mãos, olha, tumba! — disse eu, enquanto sujava as mãos de tinta e as marcava no papel de cenário.

Ela olhou com atenção para mim e para as minhas mãos cheias de tinta amarela. Flz outra vez “tumba”.

— Queres experimentar?

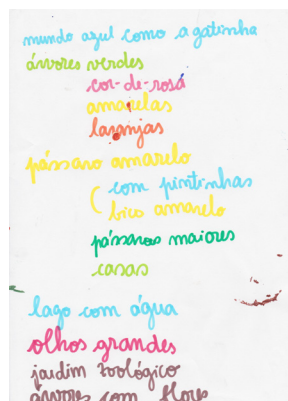


AC

David 11
Anselmo 12
Xavier 11
Inês 11
Sofia 3

(...) o primeiro fenómeno que involuntária mas necessariamente omitimos na representação concreta é o fundo, e o que realçamos é a figura. Podemos ver que os desenhos das crianças e nas artes primitivas em geral, praticamente não é tratado o fundo relativo ao ambiente em que estão inseridos os protagonistas representados.

(Massironi, 2010, p.73)



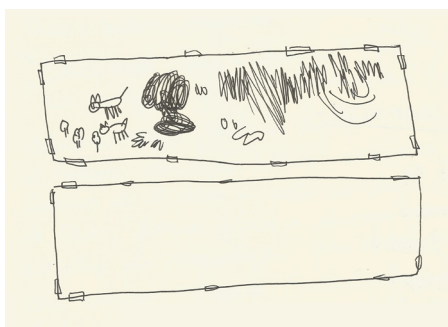
AD



AE



Soraia 6
Beatriz 6
Susana 3
Leandro 12
Jorge 7
Anselmo 12
Luís 15
(não desenhou)



AF

Nuno 14
Soraia 6
Beatriz 6
Andreia 2
Sónia 18
Pedro 9

A Sofia acenou com a cabeça dizendo que sim. Pintámos as duas as mãos com tinta e fizémos ao mesmo tempo, as quatro mãos de encontro à parede: “tumba!”. Nasceu então um sorriso de orelha a orelha na Sofia e outro na cara da mãe. A menina ficou tão entusiasmada que começou a juntar as tintas todas, fazendo uma grande acumulação de tinta de cor castanha. Tanta tinta tinha, que começou a desenhar por subtração, arrastando a tinta que tinha, fazendo desenhos por arrasto da tinta no papel.

2ª. sessão 24/05/2017 — lado esquerdo da ilustração final

Nesta segunda sessão, o proposto foi representar as personagens do conto “Camomila”. contei a história novamente, para lembrar, e para os que a ainda não conheciam.

Como as duas sessões estavam relacionadas, colamos o papel de cenário da semana anterior acima do desta semana.

O Anselmo desenhou os peixes, a gatinha, e os seus habitats, enquanto a Susana se divertiu com a tinta e a Soraia se deixou levar pelo movimento gravitacional do pincél, deixando-o deslizar. Quanto à Beatriz, esteve meticulosamente a fazer pintas. Tinha um calma e uma precisão enormes. Das pintas nasceram árvores. Como se vai constatar na próxima sessão, esta criança tem um interesse muito grande por árvores. Já o desenho do Leandro demonstra que ele memorizou o desenho do gato de algum lado. Não só o fez de forma automática, como usou linhas muito demarcadas e precisas.

2.13. “Moradia Primavera”

1ª. sessão 31/05/2017

Esta foi a penúltima sessão. O *workshop* foi construído com base nas orientações Elvira Leite e Manuela Malpique (1986). Embora as autoras tenham referido a escolha do barro em detrimento da plasticina, tive de escolher plasticina. Tenha-se atenção de que a plasticina de 1986 não se compara à plasticina atual, que é muito mais maleável. Por razões de limpeza, não tive outra alternativa. O que temos a ganhar é a policromia, para além da tridimensionalidade, potenciada por ambos materiais. Assim, levei muita plasticina de cores variadas.

A atividade dividiu-se em dois momentos, correspondentes a duas sessões:

1. Fazer esculturas em plasticina que ilustravam a história;
2. Desenhar as esculturas feitas no papel de cenário.

Procurou-se explorar a relação da tridimensionalidade com a bidimensionalidade e a relação entre representação mental e representação artística.

Quanto à história, “Moradia Primavera” apresenta duas histórias aparentemente paralelas, que não se cruzam até ao último momento, criando, assim, um elemento surpresa. Através do exagero do senhor mais narigudo da zona, o Sr. Constantino, abre-se espaço para a discussão de exageros, de alergias, de espirros engraçados e insetos que dão comichões.

Neste dia, a atividade teve de ser realizada na sala anexa à sala FNAC. Tal deveu-se ao facto de estar a decorrer um *workshop* de maquilhagem corretora para adolescentes com cancro, promovido pela Sephora. A Educadora Cristina teve de ficar na sala FNAC a acompanhar a atividade, e nós fomos com a Professora Assunção para a sala anexa.

Aquando do fim da história, perguntei “Então, onde vivia a Formiga?” Após um momento de pausa, as crianças responderam “No nariz do Senhor Constantino”.

De seguida, mostrei a plasticina. Decidimos começar por fazer o Sr. Constantino. Cada um fez uma parte, toda a gente participou. A Beatriz fez as flores para a manta, a Professora Assunção fez os sapatos, o Pedro fez a formiga e eu os laços dos sapatos. A Soraia fez a cama a partir de uma das caixas da plasticina. Fizemos também comandos: um para a cama, um para a televisão (como ela tem no quarto), com plasticina e recorde de papel das caixas dos materiais. A Prof. Assunção e a Soraia fizeram a televisão. Totalmente fascinada por árvores, a Beatriz, após terminar as flores, fez árvores e mais árvores, tornando-se encarregue da flora da história. Fazia os troncos, a folhagem, e as bases para fixar as árvores separadamente, e depois juntava.

Rimo-nos muito com o fogão, que parecia ter uma cara de assustado; com a mesa, que estava sempre a perder pernas; e com a formiga, sempre a deslizar do nariz do Sr. Constantino — era muito grande em escala, em comparação com o nariz.

Foi um bom dia.

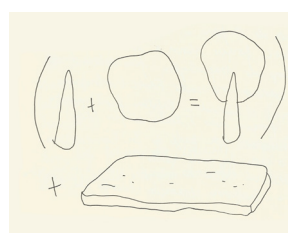
2. sessão 07/06/2017

Este foi o último dia da atividade.

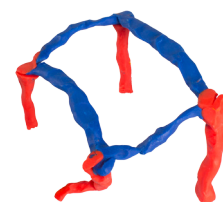
Como havia crianças diferentes da semana passada, por isso contei a história outra vez, e reservámos a primeira porção do nosso tempo para fazer mais um pouco de plasticina. Assim, todas as crianças experimentaram esculpir a *sua* história. Pudemos terminar algumas esculturas em processo desde a semana passada, pois a Educadora cedeu-nos uma caixa para guardarmos tudo direitinho. Além disso, foi criado de raiz um móvel tão inovador que não consegui assimilar a sua função, e uma flor de caule robusto, com um inseto a polenizá-la.

Depois de terminadas as peças de plasticina, relembrei as crianças da proposta deste dia: usar apenas azul, apenas outros materiais se necessário para detalhes, para representar o que haviam esculpido.

Fiquei impressionada com a perspetiva do desenho do Paulo. Quanto à Beatriz, representou as suas árvores, o Sr. Constantino e a Formiga, ambos do mesmo tamanho. Já o Sérgio, fez a casa do Sr. Constantino, a casa da Formiga — o Sr. Constantino —, e a Formiga.



AG



AH

Paulo 6
Soraia 6
Beatriz 6
Carla 3
Sérgio 5



AI

A Carla preferiu ir buscar marcadores e fazer os seus mundos. Chegou a pintar com tinta também, misturando o seu mundo com o da Soraia. Por último, pediu-me ajuda para desenhar a televisão e o comando. Com marcadores, desenhou o que estava a dar na televisão.

Estou cansada e nostálgica.

“Clara, já temos o comando?”

O tempo de vida de uma melga ronda os quarenta e dois (42) e os cinquenta e seis (56) dias.

Durante esse tempo, cada melga dedica-se a morder animais e pessoas conforme lhe apetece. Não se preocupa com a marca que deixa, mas apenas com o corpo que alimenta: o seu.

No meio deste egoísmo, do pântano mais estagnado da floresta, nasceu mais uma melga. Era a número duzentos e quarenta e cinco (245) das trezentas (300) da ninhada de sua mãe, mas nenhuma das restantes duzentas e noventa e nove (299) tinha a sensibilidade da duzentas e quarenta e cinco (245).

Eu chamei-lhe Júlia.

A melga Júlia mordia de forma diferente: fazia desenhos cuidados, bem bonitos e suaves, para não magoar. Assim, as marcas duravam pouco, e eu tinha de olhar muito para elas, de modo a ficarem guardadas na minha memória, enquanto era tempo.

Quando eu sentia aquela típica comichão irritante, que não magoa, mas chateia, eu ficava feliz, porque sabia que era a Júlia. Quando a comichão acabava, lá ia eu gabar-me para a savana da minha nova marca!

(Parece que isso de ter marcas no corpo ficou famoso para lá da savana, porque agora até os seres humanos as têm.)

Desta forma, a Júlia ficou famosa, sendo a preferida de todas as melgas. Com tanto amor que recebia, a melga artista viveu cinquenta e sete (57) dias.

Hoje é o dia cinquenta e oito (58).
É engraçado como os hipopótamos conseguem contar.



JÚLIA, A MELGA ARTISTA

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 31 de Julho, de 2016.

Inácio era um elefante:
andava com as quatro patas na terra e a tromba no ar.

Um dia, percebeu que isso poderia dizer que tinha ar de trombudo,
e ele não queria.

Então, pôs as quatro patas no ar também.
Assim, passou de elefante trombudo a elefante voador.

(Quando vires uma sombra grande em cima de ti,
não te apoquentes: pode ser só o Inácio a voar,
com as quatro patas e a tromba no ar.)



INÁCIO, O ELEFANTE

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 25 de Agosto, de 2016.

O Patinho Distraído vivia no lago.
Esta zona balnear tinha uma fila de pedrinhas que o dividia em dois:
o lado dos patos e o lado dos cisnes.

Embora vivessem separados, eram todos amigos.
Os pequenitos até iam à escola juntos:
aprendiam sobre as árvores, as flores, o que podiam ou não comer,
e a temível Lenda do Lago.

Esta lenda dizia que, se algum pato entrasse em contacto com o lado dos cisnes,
ou um cisne entrasse em contacto com o lado dos patos,
o ser que caiu tornar-se-ia na outra espécie: um pato transformar-se-ia
num cisne, e um cisne num pato!

Como ambas as espécies tinham total orgulho de serem quem eram,
nunca alguma criatura se havia atrevido a desafiar a lenda.
Enquanto este conhecimento estava a ser ensinado na escola,
o Patinho Distraído observava como a minhoca na árvore do seu lado da janela
se contraía e distendia para se movimentar.

Qual não foi o espanto do Patinho, sem saber o que se passava,
quando, de repente, todas as crianças evitavam ao máximo as pedrinhas do lago.

Espantado com o medo, decidiu quebrá-lo,
atravessando o lago pela muralha das espécies.

Quando os habitantes aquáticos se aperceberam da situação,
reprenderam o Patinho, mas ninguém tinha coragem de se chegar a ele.

Já a meio do lago, o ser corajoso reparou que havia uma libelinha à sua volta.
Como não conseguia perceber se era verde ou azul, dedicou a sua atenção
a essa dúvida, o que o fez cair no lado dos cisnes.

Formou-se um silêncio do tamanho de cinco elefantes.

A verdade é que se tornou apenas num pato molhado.

Com o medo da comunidade vencido, começou-se a organizar campeonatos
de badminton, em que as pedras eram somente a rede.
Em cada “set” as equipas trocavam de lado, para ser justo
por causa da direcção do Sol. Além disso, tinham mais uma utilidade
para as penas perdidas.

O Patinho passou a ser chamado
de *Corajoso*, embora ainda fosse muito, mas muito

Uh olha uma borboleta.



O PATINHO DISTRAÍDO

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 16 de Dezembro de 2015.

O Espantalho, como todos os espantalhos, vivia bem no meio do campo (este no campo de D. Albertina), bem espetado e seguro no meio do trigo.

É certo que os espantalhos foram inventados para espantar os pássaros, mas o nosso Espantalho não os queria espantar: Ele queria aprender a cantar como os pássaros.

Como eles nunca se aproximavam do Espantalho, não havia forma de eles o ensinarem. Triste, deixava-se ir pelo vento, no meio do trigo, sozinho ao relento.

Um dia, um novo pardal chegou ao campo de D. Albertina. Já chegava atrasado para a escolha da árvore para o seu ninho. A única disponível era, nem mais, nem menos, a árvore mais próxima do Espantalho! Desesperado, o pardal lá fez o seu ninho.

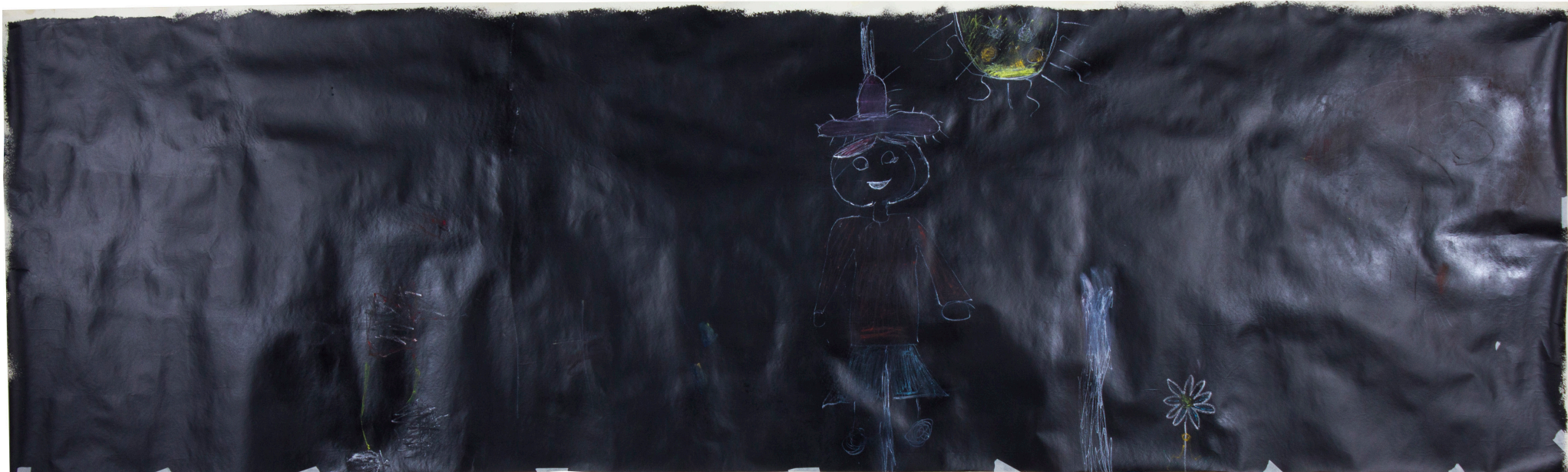
Quando souberam desta situação, todos os pássaros do campo de D. Albertina ficaram surpreendidos. Mais surpreendidos ficaram, quando nada de mal aconteceu aos ovos do pardal.

Então, os pássaros começaram-se a aproximar do Espantalho. Foi então que Ele ganhou coragem para lhes perguntar se o ensinariam a cantar. Eles disseram que sim, na troca de um bocadinho do trigo de D. Albertina (que espertos!). O Espantalho aceitou o acordo, desde que fosse mesmo só um bocadinho.

E foi assim que o Espantalho aprendeu a cantar, sem D. Albertina reparar (ou talvez um bocadinho, mesmo só um bocadinho).

O ESPANTALHO QUE QUERIA APRENDER A CANTAR

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 14 de Março de 2017.

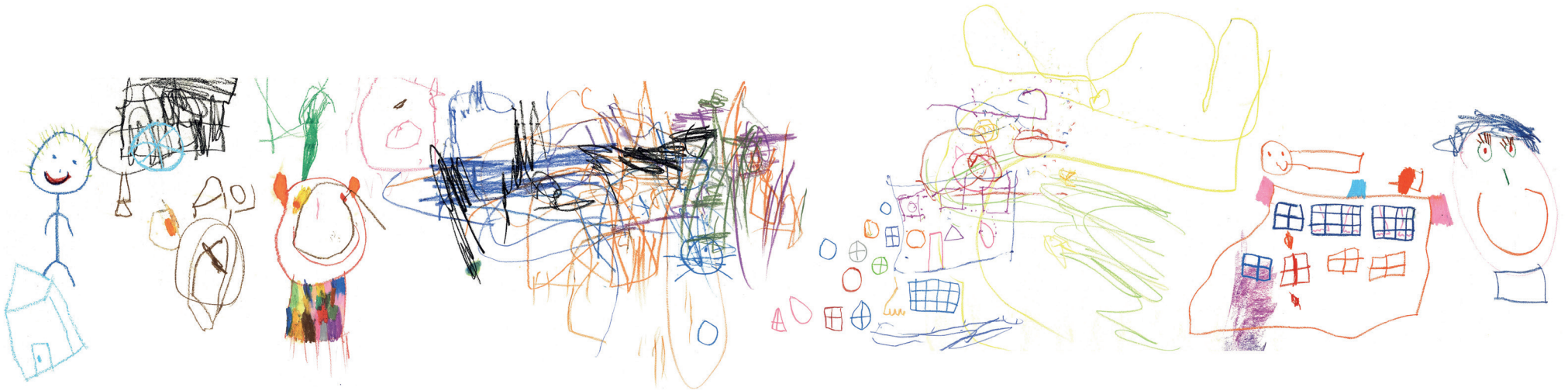


A minha mãe tem um problema com o tempo:
diz que demoro muito no quarto de banho,
quinze minutos,
mas depois diz que faço os tê-pê-cês de Estudo do Meio muito rápido,
quinze minutos.

Então, eu fico confuso,
por mais quinze minutos.

Para tentar dar a volta ao problema, troquei as coisas,
e fiz os tê-pê-cês no quarto de banho.
Ao chichi na cozinha, a minha mãe não achou muita piada.

A minha mãe diz que eu tenho um problema com o espaço.



PROBLEMAS DE TEMPO E ESPAÇO, POR MARCO

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 16 de Julho de 2016.

No outro dia, vi uma tartaruga.

No dia a seguir ao outro, a tartaruga já era um coelho.

No dia a seguir, a seguir ao outro, o coelho já era um pássaro.

No dia a seguir, a seguir, a seguir ao outro, o pássaro já era um dragão.

No dia a seguir, a seguir, a seguir, a seguir ao outro,
comecei a ficar muito confusa e passei a olhar menos para o céu.



NO OUTRO DIA

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 22 de Outubro de 2016.

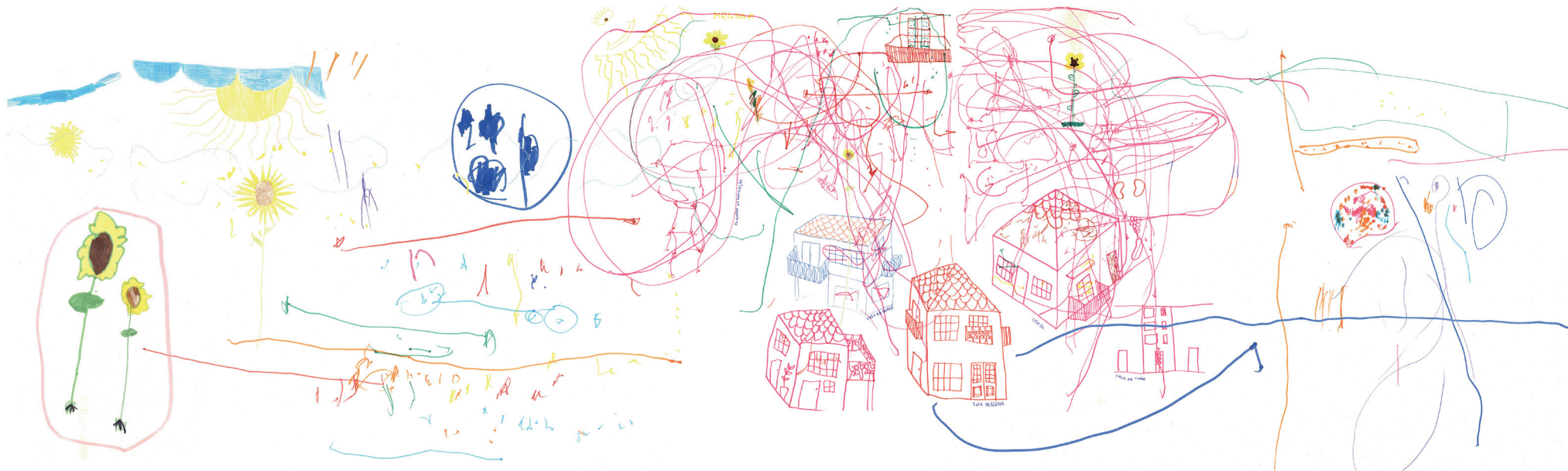
Há muito, muito tempo, nasceu uma flor que não tinha nome, nem cor.

Não era Gerbera, nem Cravo, nem Orquídea em flor: tinha o centro branco, branco;
uma, duas, mil pétalas, e caule comprido, comprido, comprido.
(Fosse a flor uma donzela, bem três metros teria o vestido!)

Como era incolor, admirava as cores dos outros seres, especialmente a luz do Sol.
Tanta era a sua devoção, que, diariamente, seguia o percurso da estrela
desde o nascer até ao pôr. Assim, a flor girava, girava e girava, todos os dias,
desde a manhã até à noite.

Tanto girou, que começou a sentir-se enjoada, cada dia um bocadinho mais.
E, ao mesmo tempo, o seu centro começou a aquecer,
cada dia um bocadinho mais.

Assim, a flor girava, girava, e girava, acompanhando o Sol,
começando a ganhar cor, cada dia um bocadinho mais,
até o nome se dar à flor.



A FLOR SEM COR

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 14 de Abril de 2016.

Certo dia, um elefante estava a correr na pradaria.

Tão veloz ia, que mais pesado parecia.
Tão veloz corria, que até a terra tremia.

Nisto, um esquilo saiu de sua casa para procurar bolotas.

Com o tremer do terreno, a saltitar começou o esquilo,
tanto gracioso como atarantado.
Assim, descalço, descobriu o sapateado.

A partir desse dia, os esquilos convidaram sempre os elefantes, com a sua pança,
para animar as suas festas de dança.



COM A PANÇA SE DANÇA

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 9 de Fevereiro de 2016.

Nas profundezas da Selva Amazónica, vivia a Serpente Marcelo.

Os habitantes das redondezas diziam que ela era má e audaz, e de tudo capaz.

Contavam que, um dia, um agricultor passara pelo ramo de Marcelo e que ficara paralisado e deveras amarelo.

Por causa disso, toda a gente a evitava, e ninguém a visitava. Assim, Marcelo passava o dia escondida, sozinha e abatida.

Entretanto, a Primavera começou, e com ela chegou um ser voante, de França imigrante.

Andava ele tal e qual viajante, quando ouviu um som estranho, vindo de algo alto e castanho.

Aproximou-se do coqueiro, mas com muita atenção primeiro: a selva é um sítio perigoso, e não um recreio!

Sobrevoou a planta até ao ramo de Marcelo, e logo que chegou, à beira da serpente pousou.

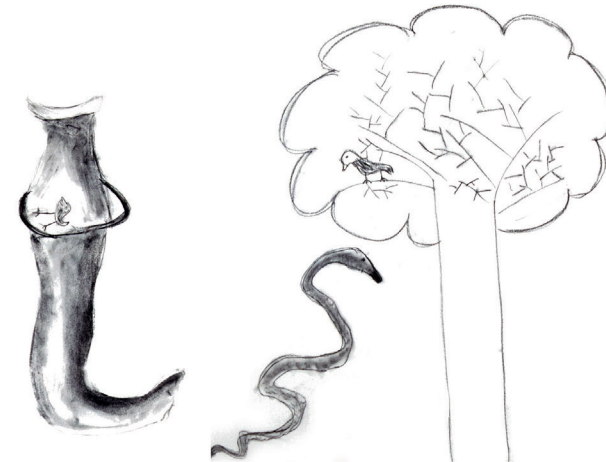
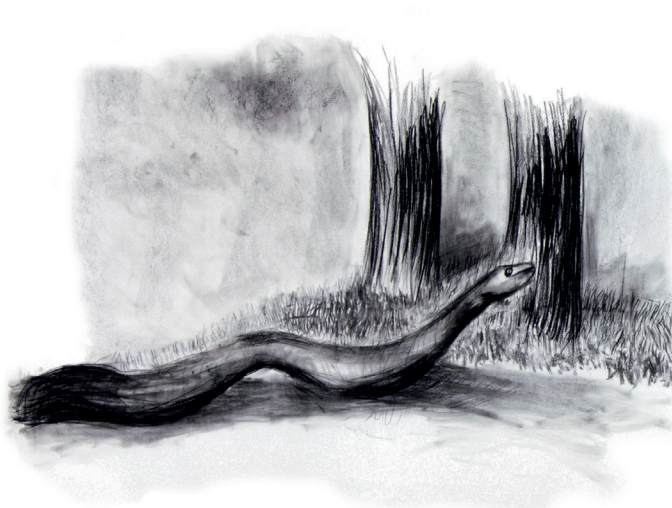
Reticente e de face virada ficou Marcelo, não queria tornar o voador amarelo. Mas, quando para o ser olhou, já amarelo o encontrou.

Culpada e assustada, enrolou-se completamente. Mas logo o voador disse de repente: “Não te assustes! Sou o Cardeal Amarelo. E tu?”

“Sou a Serpente Marcelo.”

A SERPENTE MARCELO

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com no dia 7 de Fevereiro de 2016.



D. Felismina tem medo de tudo o que é bicho: vê uma pomba, foge; vê um cão, foge; vê um gato, foge; vê uma minhoca, foge; vê uma formiga (quando vê, que a idade já faz os olhos sonhar), foge.

De tanto fugir, D. Felismina tem as pernas super tonificadas, o que faz dela quase sempre vencedora das maratonas. “Quase”, porque às vezes há partes que envolvem passar por vegetação e, volta e meia, lá vai ela a fugir para o lado contrário da meta, por causa de um pardal ou de uma borboleta.

D. Felismina, que tem medo de tudo o que é bicho, tornou-se avó há cinco anos. Das primeiras vezes que viu a neta, teve um bocadinho de vontade de fugir —a Cecília parecia um bichinho, toda enrugada —, no entanto, não fugiu: os olhinhos da Cecília encontraram os olhos de D. Felismina e sonharam juntos.

É deste momento que D.Felismina se lembra quando Cecília pede pela quinta vez para irem à praia brincar nas rochas. Então, mesmo tendo medo de tudo o que é bicho que pode aparecer nas rochas, a Avó vai com a Neta para a praia.

Nas rochas, Cecília aponta, super entusiasmada:

“Vovó, vovó, um caranguejo!!”

D. Felismina só quer fugir, mas com o musgo das rochas ia escorregar e possivelmente lesionar as suas valiosas pernas. Então, acocora-se. É neste momento que se apercebe de que o caranguejo se havia escondido no buraco mais próximo.

“Vovó, vovó, o caranguejo escondeu-se. Porque?”

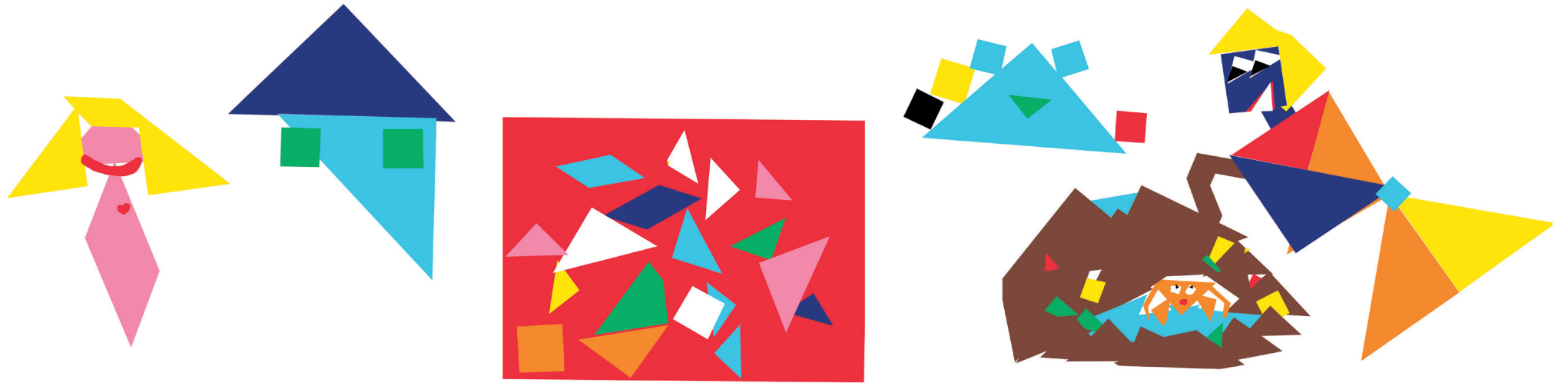
“Porque tem medo.”

Porque tem medo! Ora, o caranguejo tem mais medo de D. Felismina e de Cecília do que D. Felismina do caranguejo.

D. Felismina, que tinha medo de tudo o que era bicho, usa a Ciência de Elevador para acalmar o bicho. (A Ciência de Elevador trata-se de anunciar factos para evitar o desconforto social: num dia de Sol “Hoje está sol!”; ou entrando uma vizinha com um ramo “A vizinha leva um ramo”).

“Olá Caranguejo. Tens cinco patas de cada lado, dez: um par maior à frente e oito iguais depois, quatro de cada lado. És giro, caranguejo, com todas essas patas.”

O caranguejo sai do buraco e os olhinhos do caranguejo encontram os olhos de D. Cecília e sonham juntos.



CIÊNCIA DE ELEVADOR

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 16 de Agosto de 2016.

No mundo onde Camomila vivia, a relva era vermelha, quando a erva queria; o cão era amarelo, quando a sua pata desejava; e maracujás cresciam do terceiro ramo da esquerda, a contar de baixo, da laranjeira, quando às folhas dos citrinos lhes convinha.

Camomila passava os dias a saltitar nos campos de trigo rosa, não desejando mais nada.

Azul como era, a gata contrastava de tal forma com aquele ambiente, que todas as criaturas admiravam a beleza que tal momento saltitante proporcionava.

Um dia, juntamente com os admiradores habituais, apareceu um gato mais velho no mundo, o Tigelinha.

Com ar maduro e bem resolvido, Tigelinha (ou Tigelo, para os amigos do Bairro) contou a Camomila da existência de um mundo diferente, onde: “a relva é verde, mesmo quando a erva não quer, o cão nunca é amarelo, porque a sua pata não tem desejos; e maracujás nunca crescem do terceiro ramo da esquerda, a contar de baixo, da laranjeira, pois com as folhas daqueles citrinos só laranjas nascem.” Disse o gato, e perguntou-lhe de seguida: “Queres visitar?”. Como Camomila era fã de contrastes, e sem dúvida este mundo era diferente do seu, a gata aceitou.

Quando chegaram ao mundo de Tigelo, a felina constatou exactamente o que havia dito o gato: a relva era verde, sempre verde; o cão nunca era amarelo, nunca amarelo; e maracujás não se viam a crescer do terceiro ramo da esquerda, a contar de baixo, da laranjeira.

Esta inércia era-lhe tão estranha que ficou dias e dias a contemplá-la, até se esquecer do que estava a fazer, ou da razão para tal.

Assim, passou simplesmente a passear por aquele mundo: já não reparava na relva, no cão, ou na laranjeira. Consequentemente, depois de muito passear, Camomila teve sede. Então, caminhou, com o seu calmo andar, até ao rio mais próximo. Quando se vergou para beber, viu uma gata que nunca tinha visto: tinha uma forma e um focinho tal e qual os seus, mas era branca, sempre branca, e nunca azul, nunca azul.

CAMOMILA



Sempre que chegava a Primavera, o Sr. Constantino, o senhor narigudo da vila, sabia que o sofrimento havia chegado:

o perfume das flores irritavam o seu ser; as cores à sua volta confundiam o seu dia; e os inúmeros pássaros que, ao seu redor, lindamente cantavam, tornavam-se apenas prenúncios de uma exportação intestinal liberada, não controlada, dos portadores de capacidades de deslocamento aéreo natural.

Ao mesmo tempo que o Sr. Constantino, dizia, mais uma vez, mal da sua vida, Aurora, a formiga empreendedora, encontrava-se a limpar uma moradia para alugar.

Enquanto limpava, organizava (e cuscava), a formiga de negócios reparou que aquela moradia era, sem dúvida, de qualidade: com duas frentes, cada uma com a sua entrada, compartimento principal alargado, e afastada das outras casas (sem deixar de estar no centro da zona).

Só tinha um problema (o que era pena): a humidade; mas com certeza tal se resolveria com a subida de temperatura da nova estação. Assim, Aurora decidiu passar uma temporada naquelas instalações.

Contrariamente ao que se havia esperado, a humidade da moradia aumentava dia após dia, em paralelo com os ataques alérgicos do Humano.

Um dia, o Sr. Constantino, o senhor narigudo da vila, espirrou e, assim, conheceu Aurora.



MORADA PRIMAVERIL

Publicado originalmente em claranao.wordpress.com
no dia 22 de Abril de 2016.

**(...) what Missis needed most was a small,
enclosed place where she would feel safe (...)**

Smith, 1967, p. 21.

TERCEIRA PARTE

Por forma percebermos a importância da organização dos espaços de brincar e a possível pertinência de uma tenda de brincar, realizamos uma pesquisa sobre a divisão das salas de brincar e as consequências de diferentes organizações espaciais.

1. O ESPAÇO INFANTIL

Piaget defende que as crianças constroem o seu próprio conhecimento ao dar sentido às pessoas, aos locais e as coisas do seu mundo (Mooney, 2000). Assim, afirma que as crianças sejam independentes na sua construção de mundo, em detrimento de os adultos lhes darem explicações.

Jeffery & Beasley (2012) apoiam Piaget na importância dada ao espaço de brincar afirmando que os espaços influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Segundo o seu pensamento, as experiências de aprendizagem das crianças advêm da sua interação e relação não só com as pessoas mas também com o espaço:

Your environment, your set up and use of space, your choice of equipment, materials and resources all contribute to children's learning outcomes and engagement with your curriculum. (Jeffery & Beasley, 2012, p.3).

Neste sentido, torna-se importante pensarmos no espaço da sala de brincar.

Embora um espaço amplo seja a base necessária para ter uma sala de brincar, uma sala grande faz com que as crianças se sintam pequenas (Epstein, 2007). As consequências desse sentimento de inferioridade faz com que a criança se sinta desprotegida e desorientada, o que leva não só à falta de interesse na aprendizagem, mas também ao desconforto emocional (Jeffery & Beasley, 2012). Esta ligação de protecção com espaços pequenos pode ser relacionada com o símbolo do ventre materno, da protecção máxima da Mãe, análogo à caverna (Chevalier & Gheerbrant, 2010, p. 681).

Por forma a promover o sentimento de pertença, segurança emocional, estimulação pedagógica, uma sala de brincar infantil deve, segundo a Community Playthings (n.d.), ser intuitiva; ter limites entre espaços definidos; permitir movimento amplo; oferecer liberdade de exploração; ter variedade de espaços; permitir a privacidade das crianças; ser flexível; oferecer diferentes tipos de estimulação; ser confortável (p. 3).

Embora a complexidade e o convívio sejam uma parte importante do dia-a-dia da criança, é importante criarmos espaços e oportunidades para as crianças brincarem sozinhas, uma zona sossegada [*quiet zone*] (Community Places, s.d., p. 8). Uma zona mais reservada, calma, mais pequena que permita sair da confusão do convívio pode, segundo Epstein (2007), potenciar brincadeiras mais complexas de forma mais rápida e por mais tempo. Segundo Jeffery & Beasley (2012, p. 17), a criação de pequenas divisões na sala de

brincar promove uma atmosfera calma, incentivando a criatividade, a leitura, atividade mais barulhenta que poderia desestabilizar a sala de outra forma, e o *faz-de-conta* [*pretend play*]. Para dividir a sala, Jeffery & Beasley (2012, p. 17) sugerem divisórias de sala como prateleiras, tapetes e tendas.

Tendo em conta a problemática da diferença de escala de objetos para adultos e crianças, e a sensação de inferioridade que pode provocar (Epstein, 2007), Montessori (Mooney, 2000, p. 25) propõe o *child-scaling*, ou seja, que o tamanho dos utensílios e mobília sejam feitos à escala da criança.

No caso particular do Joãozinho, o espaço é dividido em três: dois deles interiores, divididos por uma estante, permitindo duas passagens de um espaço para outro; e um parque exterior. O mais pequeno interior destina-se aos computadores, televisor, matrecos e biblioteca; e o maior para as atividades em grupo, brinquedos e jogos lúdicos. Podemos observar assim, que se dá uma maior importância às atividades em grupo, que privilegiam a pedagogia e o desenvolvimento da sociabilidade da criança. Tendo em conta o ambiente alotópico de um hospital, reforçar a sensação de comunidade e promover uma atmosfera calma torna-se ainda mais pertinente que num ambiente normal de sala de brincar infantil.

1.1. Importância de brincar ao *faz-de-conta* [*pretend play*]

Como foi referido umas das maiores razões da preocupação na organização do espaço é a procura da promoção das brincadeiras de *faz-de-conta*. É exactamente isso que pretendemos potenciar com a realização da tenda para as crianças do Hospital do São João.

Mas de que se trata e o que promove o *pretend play*?

Resgatando a importância do jogo previamente referida (ver Primeira Parte, 4.1.), referimos agora o jogo do *faz-de-conta*, o *pretend play*. Este jogo consiste, segundo Russ & Wallace (2013), numa ferramenta de criação livre. Neste universo paralelo, criado por ela própria, a criança pode manipular objetos, criar imagens mentais, representações, compor histórias, evocar memórias, simular situações. Segundo Freud (1965), o *faz-de-conta* pode potenciar um espaço seguro para expressar emoções positivas e negativas, ao permitir simulações episódicas, que dão acesso a memórias e associações. A este sistema de acesso a associações e relações afetivas de eventos e suas emoções, Fein (1987) chamou de *affective symbol system*. Segundo a investigadora, as crianças conseguem, através deste sistema, manipular e recombina as suas relações com situações afetivas, pelo seu simbolismo.

Relativamente à ligação entre simbolismo e o jogo do *faz-de-conta*, Nicolopoulou *et al.* (2013, p. 125) afirmam que ambos consistem, de forma geral, em narrativas postas em prática. Por consequência, atividades que integrem o *pretend play* e a narrativa são especialmente eficazes para o desenvolvimento de capacidades de literacia.

When she opened her schools in Italy, child-sized tools and furnishings were not available. This was why she became so involved in making her own materials. Montessori took this part of environment planning so seriously that even the staircase in her school was custom-designed to fit her students' small feet.

(Mooney, 2000, p.25).

Fantasy play is the glue that binds together all other pursuits including the early teaching of reading and writing skills.

(Paley, 2004, p.8)

The challenge is to integrate the play element into the curriculum in ways that are structured but foster the children's own participation and initiative, so that children infuse them with their own interests and concerns.

(Nicolopoulou *et al.*, 2006, p. 125)

2. A TENDA

Como forma de fazer uma gruta de imaginação para as crianças, incentivando o *pretend play*, decidimos mapear uma tenda de brincar com os desenhos realizados. Teria de ser fácil de montar, desmontar e guardar, para assim manter a sala de brincar flexível. A própria tenda teria de ser fácil de fechar e abrir pelas crianças, para não haver conflitos entre crianças e uma se fechar à outra ou, por engano, uma criança se fechar a si mesma. Assim, para evitar ansiedade nem contrariar a ideia de proteção que a tenda procura potenciar, o fechamento da tenda dar-se-á com velcro, fechado por dentro. Estas eram as premissas para a elaboração da tenda.

Qual seria o formato e a composição ideais?

2.1. formato

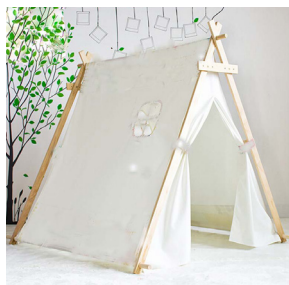
Procurámos um formato que permitisse uma fácil arrumação e desinfecção. Dentro desta procura pela versatilidade, seleccionámos duas opções dentro das disponíveis no mercado.

Um dos modelos é um prisma triangular com a sua base maior justaposta ao chão, enquanto a outra é uma pirâmide quadrangular (ou hexagonal, conforme o modelo). Como a área de pesquisa deste projeto se foca na relação fabular entre escrita e desenho, optámos por adaptar um modelo existente provado como funcional para a execução da tenda. Por este motivo, realizámos uma lista de prós e contras para cada modelo, por forma a decidirmos o exemplar a adquirir para a adaptação.

Quanto ao modelo em prisma triangular, tem como vantagens o desenho pouco seccionado, a sua aparência mais estável, um custo de estrutura e tecido menor e a facilidade de desenho digital do *layout*. Por outro lado, este modelo ocupa mais espaço para arrumação, ou a necessidade de uma desmontagem total. Para além disso, apresenta pouca altura, o que faz com que tenha um pequeno alcance de idades.

Já o segundo modelo, apresenta a seu favor maior altura, logo mais possibilidade de movimentos e alcance de idades, maior dinamismo de secções, fácil arrumação, não precisando de ser desmontada mas apenas fechada, e é de montagem (inicial) muito mais intuitiva. Apesar disso, tem como desvantagem um maior custo de estrutura e tecido, e a maior complexidade de desenho digital do *layout*.

Tendo em conta o maior alcance de idades, as qualidades de arrumação e o dinamismo de construção do *layout*, escolhemos o segundo modelo, em pirâmide. Por forma a equilibrar as questões de *layout* e custos, escolhemos a forma de pirâmide quadrangular (e não pentagonal ou hexagonal). Mesmo assim, temos de ter igualmente em conta que, dentro deste modelo, há duas versões: uma com



A

a estrutura por dentro, outra com a estrutura por fora. Por consequência, escolhendo o primeiro, a aparência exterior não é quebrada com a estrutura; escolhendo o segundo, as marcas que fazem esse modelo são bastante mais baratas. Ora, se as ilustrações fossem para ser no exterior e no interior ou só no interior, faria sentido que a panorâmica de ilustração do interior não fosse quebrada. No entanto, fazer dupla face significaria dupla camada de tecido.

Decidimos, então, que a tenda só teria uma face impressa, a exterior. Desta forma, a criança pode ter duas experiências com a tenda: a visualização das ilustrações por fora, que a convidam a entrar, e a experiência das sombras, permitida pela diferença de luz do exterior e do interior da tenda.

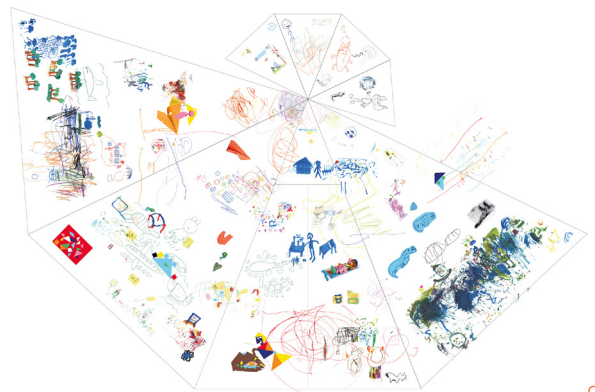
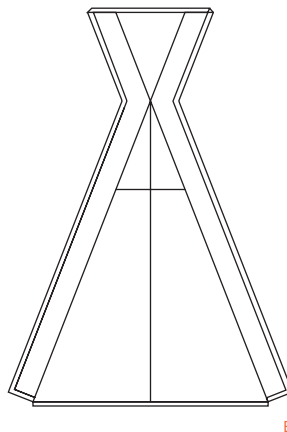
Após a aquisição da tenda como exemplo, tirámos todas as medidas à mesma. Tenda em conta que pretendíamos que a estrutura se apresentasse no interior da tenda ao invés do exterior, calculámos as mudanças a fazer em questões de *layout* e costura. Por forma a testar estas alterações, realizámos uma tenda em pequena escala. Por último, realizámos um protótipo à escala real.

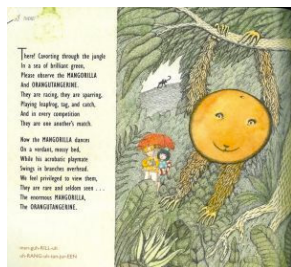
2.2. composição digital

Por forma a ser possível utilizar os desenhos tanto na tenda como na publicação, era preciso digitalizar os desenhos possíveis de digitalizar e fotografar os restantes — os que tinham volume e/ou carvão. Por este motivo, propusemos à Norcópia que patrocinasse a digitalização dos desenhos visto serem doze rolos de papel 1x3m. Gentilmente, a empresa aceitou a proposta. Quanto aos quatro rolos que não foram possíveis digitalizar, mais as modelações em plasticina, foram fotografados em estúdio na FBAUP, com o apoio do técnico João Lima.

Após editarmos os elementos digitalmente, começámos por construir um *layout* que organizava os desenhos no espaço disponível para impressão da tenda. Embora apresentando um cuidado com o peso em cada face da pirâmide, a tenda parecia mais uma exposição caótica dos desenhos do que uma composição organizada. Como num jogo, precisávamos de ordem.

Ao observarmos a tipologia de livros como “Animalário” (Murugarren & Castan, 2009) e “Crocopotamus” (Murphy, 2015), reparamos que o seu formato permite a criação de novos elementos através de conjugações de elementos pré-apresentados. A este dado, acrescentamos o facto de as histórias contadas às crianças na atividade serem sobre animais, plantas e pessoas. Assim, pensamos a tenda como uma contentora de elementos das histórias, prontos a serem conjugados pela criança que nela observa e dela toma partido. Criamos, então, um caminho de liberdade de imaginação, que permitirá à criança tanto inventar histórias com elementos que lá estão, como os conjugar entre si livremente e criar enredos como





D



E



F



G



H



J



I



K



L

“Scranimals” (Prelutsky & Sis, 2002), em que frutas e animais se conjugam, ou até casos mais extremos como “The Island of Dr. Moreau” (Wells, 1896).

Concretamente falando, atribuímos a cada face um grupo de elementos distinto: a primeira retrata a flora; a segunda, o céu; a terceira, os animais; e por último, na quarta, as pessoas.

Apesar de já obtermos uma ordem teórica de organização da composição da tenda, falta equilíbrio: uma contextualização no espaço dos elementos. Neste sentido, procurámos encontrar a harmonia espacial ao dar “sítio às coisas”, ou seja, a criar um contexto espacial para o grupo de elementos. Em primeiro lugar, procurámos atribuir profundidade à composição, ao ter elementos de maior escala na parte inferior da tenda — mais próxima do observador graças à inclinação da mesma.

De seguida, observámos livros infantis que privilegiam a ilustração. Tomámos maior atenção aos álbuns ilustrados de Catarina Sobral, como “Vazio” (2014) e “Achimpa” (2015), onde as diferentes texturas dão corpo à ilustração. Um jogo de texturas com o mesmo resultado está presente em livros como “O Livro da Maria Frederica” (Freitas & Matoso, 2016). Enquanto estes livros ilustrados usam a textura como um elemento para dar equilíbrio à composição, há outros casos em que a composição tem como primeira preocupação a textura, como representação de uma forma, de modo a criar um resultado harmonioso. Um exemplo que ilustra esta situação é o trabalho de colagem do Atelier Bingo. Outros ilustradores, como Charlotte Ager e Muzae Sesay, embora muito distintos, fazem da textura o elemento principal das suas obras.

Quanto à questão da especificidade da forma, há uma necessidade de sujeição da composição à estrutura da tenda e não o contrário. Observemos casos como “O Livro Inclinado” (Newell, 2008). A história do livro conta os precalços de uma rua inclinada enquanto um carrinho de bebé é largado acidentalmente, descendo a rua. Ora, o formato do livro em si é igualmente inclinado. Assim, não só as ilustrações, mas também o próprio formato do livro, entram em jogo na representação da história. Neste caso, o formato contextualiza espacialmente a história e as ilustrações, embora se observe o contrário do que acontece no caso da tenda: o formato foi adaptado à história. No caso da prática do ponto de cruz, assistimos a uma submissão do desenho a uma grelha pré-disposta, a uma estrutura. Nas ilustrações em papel milimétrico de Stefhany Y. Lozano podemos observar a mesma submissão da ilustração à estrutura.

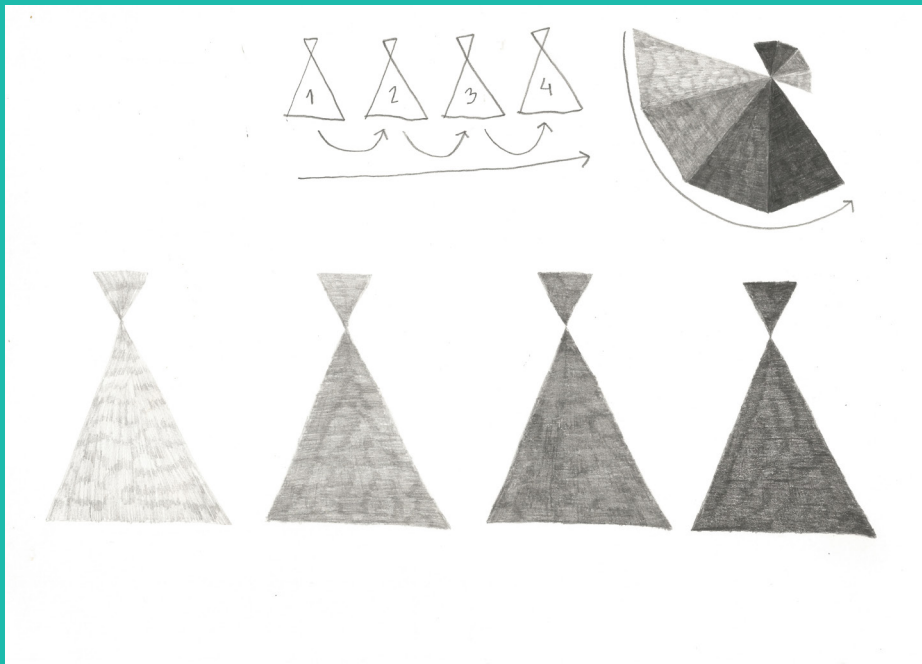
Com estas influências como entusiasmo, criámos elementos de textura para dar corpo e subsistência aos elementos da tenda. Desta forma, já não se encontram a cair no espaço branco, mas sim têm um contexto adaptado à estrutura. Tal acontece não só na medida em que equilibram o espaço triangular, pelo seu preenchimento e conjugação com as ilustrações das crianças, mas também na relação

criada entre as quatro faces da estrutura: a quantidade de texturas inseridas aumenta de face para face, criando assim um ritmo, um ciclo. Ao fundo foi-lhe atribuída uma cor amarelada (CMYK 1;1;7;0), por forma a unir as texturas inseridas e as ilustrações infantis.

Os materiais utilizados foram lápis de cera, lápis de cor, marcadores e lápis de grafite HB e 4H.



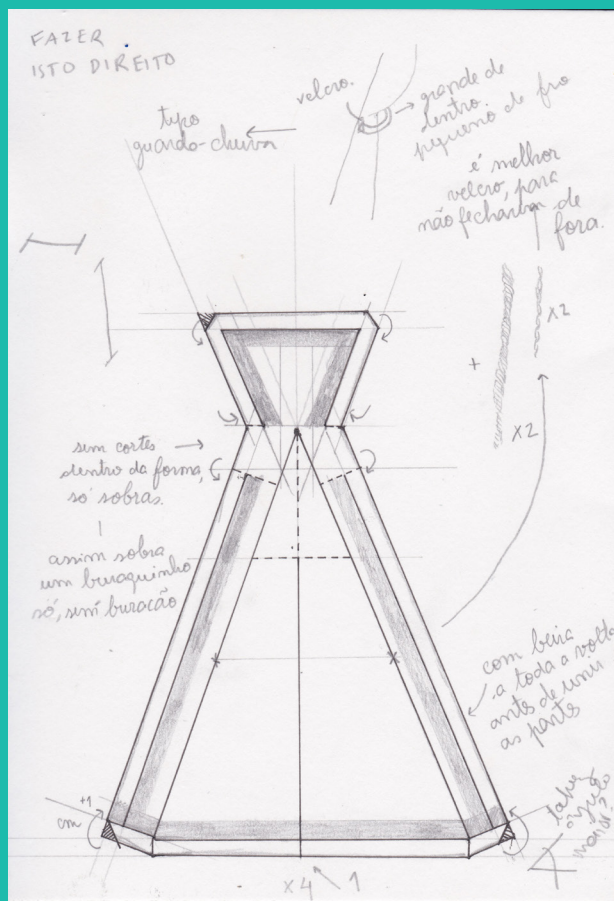
M



N



O



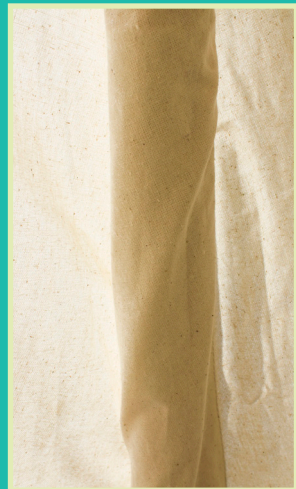
P

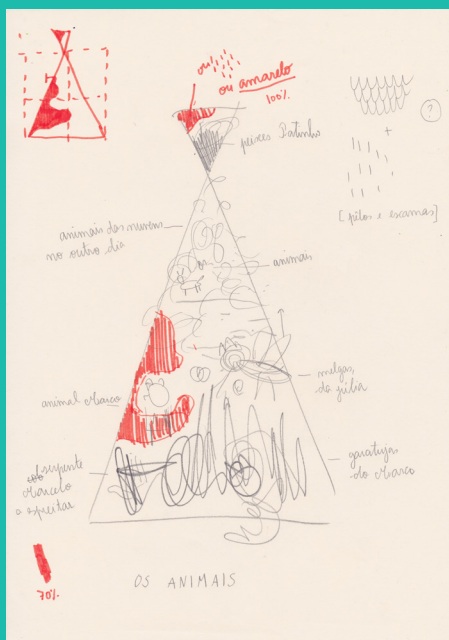
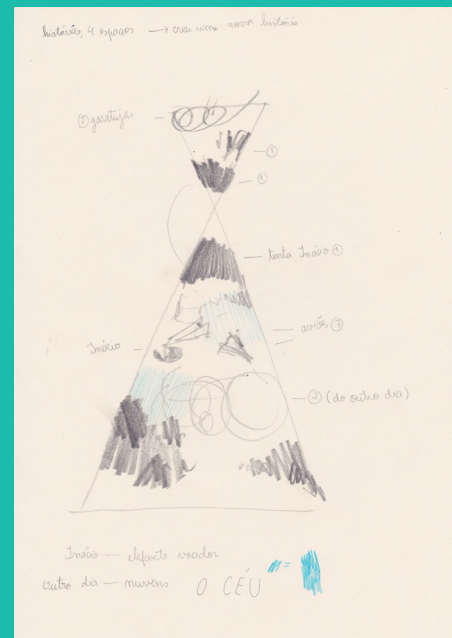
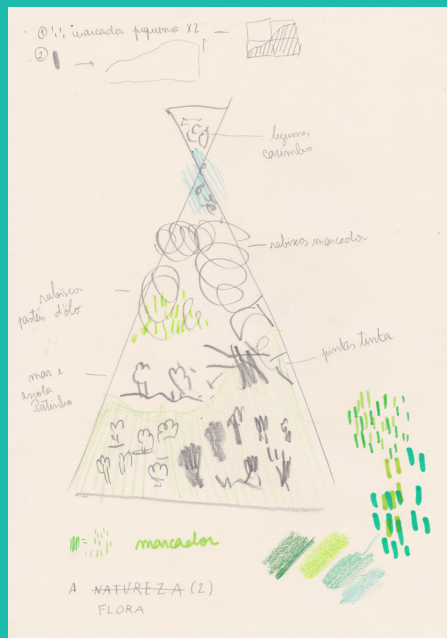
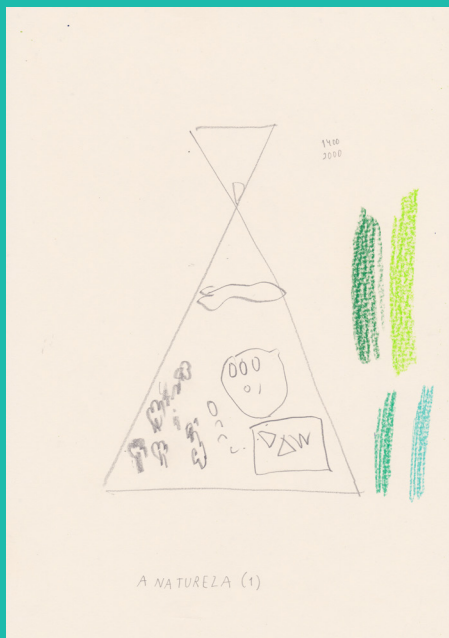


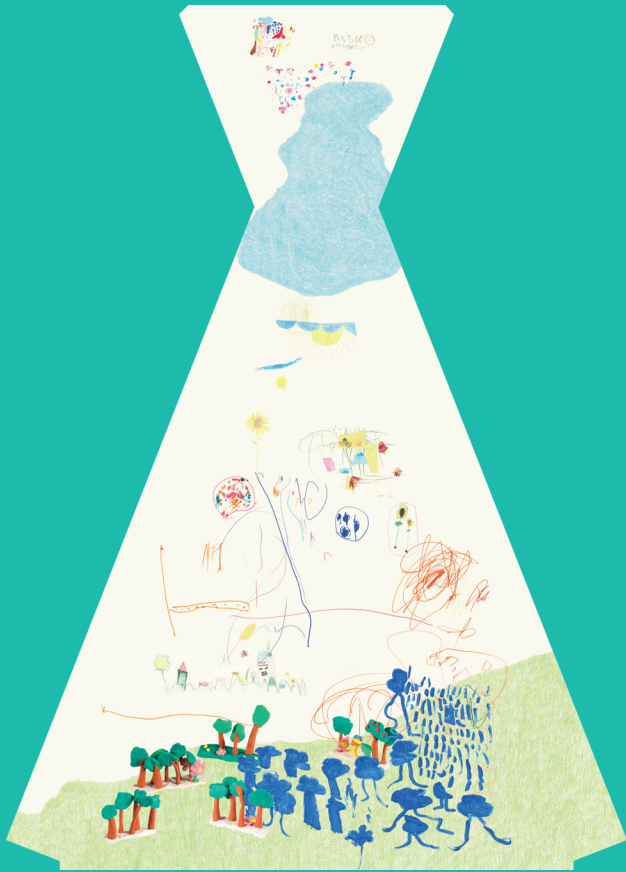
Q



R









Quando se pede a uma criança de sete anos para descrever um cavalo, o que ocorre é a mesma enumeração de pormenores do corpo tal como no ato de desenhar: o cavalo tem uma cabeça e uma cauda, duas pernas à frente e duas atrás, etc.

Por isso, o desenho por memória é entendido como narrativa gráfica.

(Bühler, 1933)

QUARTA PARTE

da parede plana à publicação dinâmica

In all mythical cosmogonies, as far back as they can be traced, this supreme position of the Word is found.

(Cassirer, 1946, p. 45)

“(...) a ideia, tal como nos é dado conhecê-la, é definida, e talvez mesmo limitada, pela palavra que utilizamos para designar. Tanto a palavra como a ideia não nasceram de um raciocínio lógico ou científico, mas da criatividade linguística.”

(Huizinga, 2003, p. 45)

Após a atividade de *story-telling* e posterior ilustração do texto ouvido por crianças de diferentes idades, fizemos uma análise do processo de tradução da atividade, realizando um emparelhamento entre tradução linguística e tradução entre texto e imagem. Desta forma, procuramos perceber a melhor forma de traduzir a atividade para publicação, com futuro acesso ao público.

1. VER, LER E SABER

“Seeing comes before words. The child looks and recognizes before it can speak” (Berger, 2008)

As crianças aprendem a ler imagens antes de aprenderem a ler texto. Repare-se que ao referir “ler imagens” se pretende abranger tanto as que observa pela percepção, como as que visualiza com a imaginação.

Embora possamos descrever o mundo que nos rodeia por palavras — descrevendo imagens por palavras entramos já no âmbito da *ekphrasis* —, como refere Berger (2008), as palavras nunca poderão negar o facto de que estamos rodeados de mundo. Podemos encontrar a mesma ideologia em “Experiences in Translation” (Eco, 2008):

The practice of ekphrasis makes it possible to describe an image in words, but no ekphrasis of Raphael's Wedding of the Virgin could convey the sense of perspective perceived by the viewer, the flowing lines that manifest the position of the bodies, or the tenuous harmony of the colours (p. 97).

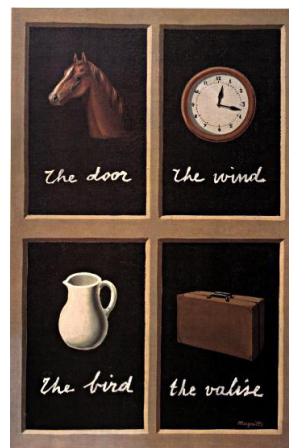
Desta forma, nem sempre as palavras chegam para ilustrar uma situação, acontecendo o mesmo com as imagens. Isto sucede porque há uma lacuna entre texto e imagem, entre uma língua e outra, associadas cada uma a uma cultura, entre o que nos é dito objetivamente e o que nos pode estar a ser indicado subjetivamente, o que o emissor quer comunicar e o que o recetor interpreta, envolvendo o

problema da improbabilidade da comunicação (ver Primeira Parte, 5.). O mesmo acontece com o que vemos e aquilo que sabemos. Tomemos por exemplo a obra de Magritte referida por Berger (2008, p.8). Foquemo-nos no facto de a jarra ser legendada como “the bird”. Como é de fácil entendimento, a posição de perfil da jarra, faz com que ela se pareça com um pássaro, pela relação que se faz com o perfil, com bico, da ave. Tal acontece porque foi escolhida uma posição do objeto favorável a tal, com esse propósito. Assim, joga-se com a memória associativa. Debrucemo-nos agora sobre o exercício sugerido por Arnheim (1974): “Cut a fairly large rectangle of cardboard and observe its shadow cast by a candle or other small light source. Innumerable projections can be produced, some of them looking like the examples of Figure 80.” (p. 103-104).

Enquanto nas figuras *a* e *b* são facilmente associadas à sombra de um retângulo, a figura *c* é remetida para o trapézio. Já a figura *d* deixa de ser projeção e passa a ser somente representação de espessura. Voltemos à figura *c*. Se esta figura que representa a sombra fosse apresentada isoladamente, o observador diria que se tratava de um trapézio, pois não tinha acesso ao objeto na sua totalidade. Da mesma forma, a percepção da *jarra-pássaro* seria diferente, se fosse apresentada, em substituição, outra perspectiva do objeto, ou o objeto em si. Ora, se fossem apresentadas às crianças melgas e patos verdadeiros, ou fotos, ou ilustrações científicas, as representações das crianças seriam as mesmas? Em vez de traduzirem as suas memórias partindo da história— as suas perspectivas e associações, simbolizações, construções de percepções mediadas por outras memórias — para a ilustração, estariam a traduzir com a sua percepção direta — associada a uma memória de curta-duração, pela observação? Em ambos os casos acontece, de formas diferentes, uma tradução, mais ou menos mediada, do observado para o ilustrado. Vygotsky refere em “Imaginação e Criatividade na Infância” (2012) o caso de um psicólogo que pediu a uma criança que desenhasse a sua mãe, que se encontrava à sua frente. Reparou, então, que a criança desenhou a mãe sem olhar uma única vez para ela, mesmo esta estando à sua frente. Afirma Vygotsky (2012):

No entanto, não apenas as observações diretas mas também a análise do desenho revelaram que a criança desenha de memória. (p. 125)

Mas como acontece o processo de tradução de texto ouvido para ilustração?



A

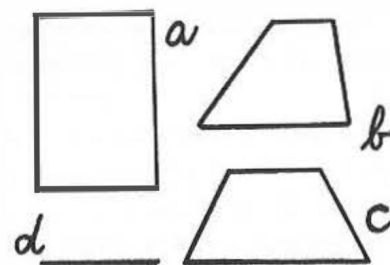


Figure 80

B



2. DO TEXTO OUVIDO AO TEXTO ILUSTRADO: A TRADUÇÃO

“Different sentences in different languages can express the same proposition” (Eco, 2008, p.10)

The problem in translation is that in English 'language' has to serve for both *langue* [língua, idioma/ *language*] and *langage* [linguagem/ *language-system*].

(Barthes, 1977, p. 8)

A própria tradução da palavra *language* (aqui já traduzida) permite-nos enveredar pela confrontação entre língua e linguagem. Se a tradução literária trata da passagem de uma língua para a outra, a tradução textual para visual trata da passagem de uma linguagem para outra. Enquanto Schwarcz (1982) afirma que se trata de uma questão de transferência — “Coming upon a metaphor in a text (...) he [the artist] chooses contents and meanings and transfers them to his pictures” —, parece mais indicado falar de uma tradução e não de uma transferência. Repare-se que a noção de transferência é a mera mudança de algo de um lado para o outro, sem alterar a matéria, enquanto traduzir é manifestar-se, exprimir, interpretar. Como refere Gombrich (2000), “to see is to see ‘something out there’”, ou seja, é interpretar o que se vê. Trata-se, portanto de um processo de interpretação, afastando-se da mera troca de posição. Este processo decorre através de diversos filtros intrínsecos ao agente de tradução: a sua história social, cultural e psicológica, que dá forma à sua percepção e representações da realidade. Desta forma, todos os agentes de tradução, como foram as crianças, traduzem texto para ilustração sendo influenciados pelo seu conhecimento do mundo, criando significações.

Embora a primeira tradução do processo tenha sido a de *ideia* (Flusser, n.d.) para texto, o elemento que deu origem direta à tradução das crianças foi o *story-telling*.

De facto, segundo Medlicott (2004, p. 614), a tradição oral, de onde advém a tradição do *story-telling*, foi, em tempos, a base de todo o conhecimento. Era a única forma de passar conhecimento, quer factual quer imaginativo. A comunicação não era somente feita pela informação da mensagem, mas também pela ligação criada, através do contacto directo, entre contador de histórias e ouvinte(s).

Portanto, não só o texto está em jogo mas a forma como este é enunciado.

Qual é a relação entre texto e emissão/ expressão oral?

2.1. Saussure vs. Chomsky

2.1.1. *Langue e Parole* vs. *Competence e Performance*

No âmbito da linguística, há duas perspetivas que se tornam relevantes, por forma a entender a questão referida sobre a relação entre texto e expressão oral: a visão de Saussure (1915) e a de Chomsky (1965, 1986), posterior à primeira cronologicamente, confrontando-a.



Saussure (1915) distingue entre *parole* e *langue*. Enquanto *parole* se refere ao domínio do uso da linguagem, ao idioma, quer falado, quer escrito; *langue* refere-se ao sistema de código — ‘le code de la langue’, o qual permite criar as mensagens.

Por sua vez, Chomsky (1965) distingue entre *competence* e *performance*. A primeira refere-se ao conhecimento do idioma do emissor e do recetor, enquanto a segunda se refere ao uso efetivo da linguagem. O ato de *contar histórias* [*story-telling*], segundo Barthes (1977), equivale à noção de *performance* (Chomsky, 1965).

À primeira vista, a distinção de Saussure e Chomsky não parecem entrar em conflito. No entanto, há vários aspetos que separam ideologicamente as duas teorias. Um deles é o facto de, como critica Chomsky (1986), a noção de formação frásica, de sintaxe, foi “deixada numa espécie de limbo” (Chomsky, 1986, p.20) na teoria de Saussure, já que a *langue* foi apenas considerada um sistema de sons e um sistema associado a conceitos.

Em segundo lugar, é importante referir uma segunda diferença, a mais marcante entre as duas abordagens linguísticas, como aponta Araki (2015): enquanto Saussure (1993) considera que a linguística tem uma origem de carácter social, Chomsky (1986) afirma que tem uma origem de carácter biológico.

2.1.2. Linguística: a abordagem social de Saussure (1915) e a abordagem biológica de Chomsky (1986)

De acordo com Saussure (1993), a língua tem uma origem social: existe porque foi aprovada por uma comunidade, fazendo com que a língua seja parte do foro coletivo. Sendo de cariz social, como afirma Saussure (1993), não é então biológico, como afirma Chomsky (1986), mas antes adquirido. Dentro deste campo do social e do biológico, as visões dos dois autores mostram-se ainda mais distintas quando se observa mais a fundo a questão, quanto às suas diferentes noções de ‘conceito’ [*conceit*].

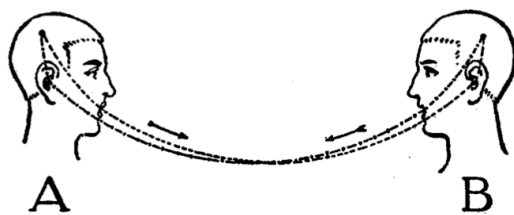
A conceito, Saussure usa uma imagem para explicar o indivíduo A e o indivíduo B.

em A, onde os conceitos estão associados com representações dos sons linguísticos, formando assim “imagens-som” [sound-images].

Desta forma, Saussure (1915) defende que um dado conceito desbloqueia uma imagem-som correspondente no cérebro. Neste processo, enquanto o conceito não é transmitido sonoramente da boca de A para o ouvido de B, trata-se somente, segundo Saussure, de um fenómeno psicológico. Apenas se torna num fenómeno fisiológico quando o cérebro transmite o impulso correspondente à imagem-som da boca de A para o ouvido de B. Consequentemente, enquanto conceito pré-transmitido, o processo é um processo do foro da

If we could embrace the sum of word-images stored in the minds of all individuals, we could identify the social bond that constitutes language.

(Saussure, 1915, p. 13)



"We speak of Chinese as a 'language', although the various 'Chinese dialects' are as diverse as the several Romance languages. We speak Dutch and German as two separate languages, although some dialects of German are very close to the dialects that we call 'Dutch' and are not mutually intelligible with others that we call 'German'."

(Chomsky, 1986, p. 15)

Em cada uma delas [das línguas] se pensa como em mais nenhum sítio (...). Neste sentido, a questão da tradução pode ser vista num âmbito mais físico, mais biológico.

(Tavares, 2013, p. 39)

psicologia e não da linguística. Ora, assim, podemos concluir que Saussure atribui um carácter social à linguística, não só por afirmar que um idioma tem uma origem social, mas também pelo facto de defender que um conceito, um pensamento, que não seja comunicado (logo, tornado social), quer pela escrita, quer pela oralidade, não pode ser classificado dentro do campo da linguística, mas apenas no campo da psicologia.

Por sua vez, Chomsky (1986), nascido quinze anos após a morte de Saussure, apresenta uma teoria de cariz biológica, criticando, inclusive, a dimensão sociopolítica atribuída à língua. Assim, Chomsky apresenta a teoria de que os conceitos são inatos, existindo antes de sabermos sequer um idioma: "UG [Universal Grammar] may be regarded as a characterization of the genetically determined language faculty". (Chomsky, 1986, p.3). Desta forma, o linguista afirma que nascemos com a Gramática Universal e com os seus parâmetros. Depois do nascimento, somos expostos a um idioma, falado à nossa volta, o que nos faz ajustar os parâmetros da UG, adquirindo, consequentemente, o idioma. Dentro do campo do idioma, Chomsky distingue a IL, Língua/Idioma Interna [*Internal Language*], e a EL, Língua/Idioma Externa [*External Language*]. Como forma de apontamento na sua distinção, podemos dizer que a primeira se refere ao estado mental da língua, correspondente aos conceitos pré-existentes à linguística de Saussure (1915); enquanto EL é a língua exteriorizada, o discurso, equivalente a *parole* (Saussure, 1915).

A discussão entre estes dois autores vai muito para além desta referência. No entanto, concluímos que não só pode ser identificada uma dinâmica social da linguagem, como também uma dinâmica biológica, assunto ao qual voltaremos mais à frente.

3. LINGUAGEM E PARALELISMO DE INTERSEÇÃO

É na linguagem que "se define o pensamento, aí se compõem objetos e significações através da simbolização" (Baptista Ferreira, 2002). Partindo deste princípio, podemos dizer que, se por um lado os textos escritos foram-no com pensamento definido e um objetivo de significação, por outro, o recetor do texto, agente de tradução visual, poderá encontrar outras simbolizações, criando diversas significações no seu pensamento. Assim, vemos mais uma vez explicitada a lacuna entre texto e imagem. Mas não será esta mesma divergência a riqueza de aliar texto e ilustração, ao pôr em discussão diferentes significações?

De facto, podemos apelidar este processo de *paralelismo de interseção*. Com *Paralelismo de Interseção* procuramos retratar a relação entre texto e ilustração do texto: texto e imagem funcionam paralelos entre si, para a par, no sentido em que cada um tem a sua linguagem, o seu léxico, a sua sintaxe, mas interseitam-se na temática que exploram, pontualmente, implícita ou explicitamente.

Este processo resulta de uma tradução de cultura para cultura — do escritor ao recetor e agente de tradução do texto —, de uma interpretação, e não de uma comparação. Como defende Eco (2008), o ato de traduzir trata-se de interpretar um texto em duas línguas, envolvendo uma mudança entre culturas.

Sendo paralelos, o escritor não tem controlo sobre a interpretação do agente de tradução. Embora haja o *tertium comparationis* entre ambos — a temática e problemas levantados pela história, suscetíveis ao filtro da memória associativa das crianças, as interseções do paralelismo —, o escritor formula o pensamento na sua linguagem, transpondo-a textualmente.

Por conseguinte, existe uma tradução prévia antecedente: o escritor traduziu a sua *ideia* (Flusser, n.d.), o seu pensamento, a sua intenção, numa língua. A escolha da língua é, em si, determinante para a tradução do pensamento: o pensamento adaptar-se-á a uma língua escolhida pelo emissor, seguirá a sua gramática (Flusser, n.d.).

Quando tentamos traduzir o mesmo pensamento para outra língua, segundo Flusser (n.d.), ter-se-á de usar outro sistema, outra gramática, para a mesma ideia: “I find my thought not only changes, but also that it provokes entirely different associations.” (p. 11). Flusser defende, posteriormente, que, quanto mais traduções se fizer da primeira língua em que o pensamento for escrito, mais dimensões se encontrará do mesmo, até atingir a exaustão. A exaustão de um pensamento corresponderá à sua repetição. Quanto mais depressa se exaustar a ideia, menos rica ela é.

Desta forma, segundo a visão de Flusser, quantas mais traduções o texto lido às crianças originar, mais interessante todo o processo se torna.

Ao conceito ao qual aqui foi atribuída uma representação abstrata — *paralelismo de interseção* —, Eco (1981) atribuiu uma representação concreta metafórica: “swedish stall bars”, ou seja, “espaldares”, quando no campo da linguística. (p. 78). Trata-se, assim, do mesmo conceito, traduzido em significantes diferentes, dentro do campo da linguística.

The ‘creative’ imagination can perform such dangerous exercises⁶ only because there exist “swedish stall bars” which support it and which suggest movements to it, thanks to their grill of parallel and perpendicular bars”. (Eco, 1981, p. 78)

Eco continua o raciocínio, relacionando os *espaldares* com a noção de *langue* e *parole* de Saussure (1915) e *competence* e *performance* de Chomsky (1965):

The swedish stall bars are Language (*langue*). On them plays speech [*parole*], performing the competence.” (Eco, 1981, p. 78).



E

6 “such exercises” refere-se aos exercícios da imaginação: “A metaphor can be invented because language, in its process of unlimited semiosis, constitutes a multidimensional network of metonymies, each of which is explained by a cultural convention rather than by an original resemblance. The imagination would be incapable of inventing (or recognizing) a metaphor in culture, under the form of a possible structure of the Global Semantic System, did not provide it with the sub-jacent network of arbitrarily stipulated contiguities.” (Eco, 1979, p. 78)

Language, the symbolization of thought, exhibits two entirely different modes of thought. Yet in both modes the mind is powerful and creative. It expresses itself in different forms, one of which is discursive logic, the other creative imagination.

(Cassirer, 1946, p. viii-ix)

3.1. relação paradigmática do Paralelismo de Interseção

A vs. B vs. C vs. D
 ↓ ↓ ↓ ↓
 k y z k
 F

Como vimos, o Paralelismo de Interseção, que transporta a noção de *espaldares* para o campo da tradução de texto ouvido em ilustração, é, pela sua confrontação de paralelismo com perpendicularidade da interseção, construído através de um sistema de sintagmas e paradigmas.

Por forma a explicar a relação paradigmática de um sistema de *espaldares*, Eco apresenta um esquema de uma relação hipotética, explicando a relação entre os elementos (Eco, 1981, p. 78).

Por forma a confrontar o esquema referido com o caso prático da atividade no Hospital, tomemos como caso de estudo a seguinte frase:

“Os animais gostavam da melga.”

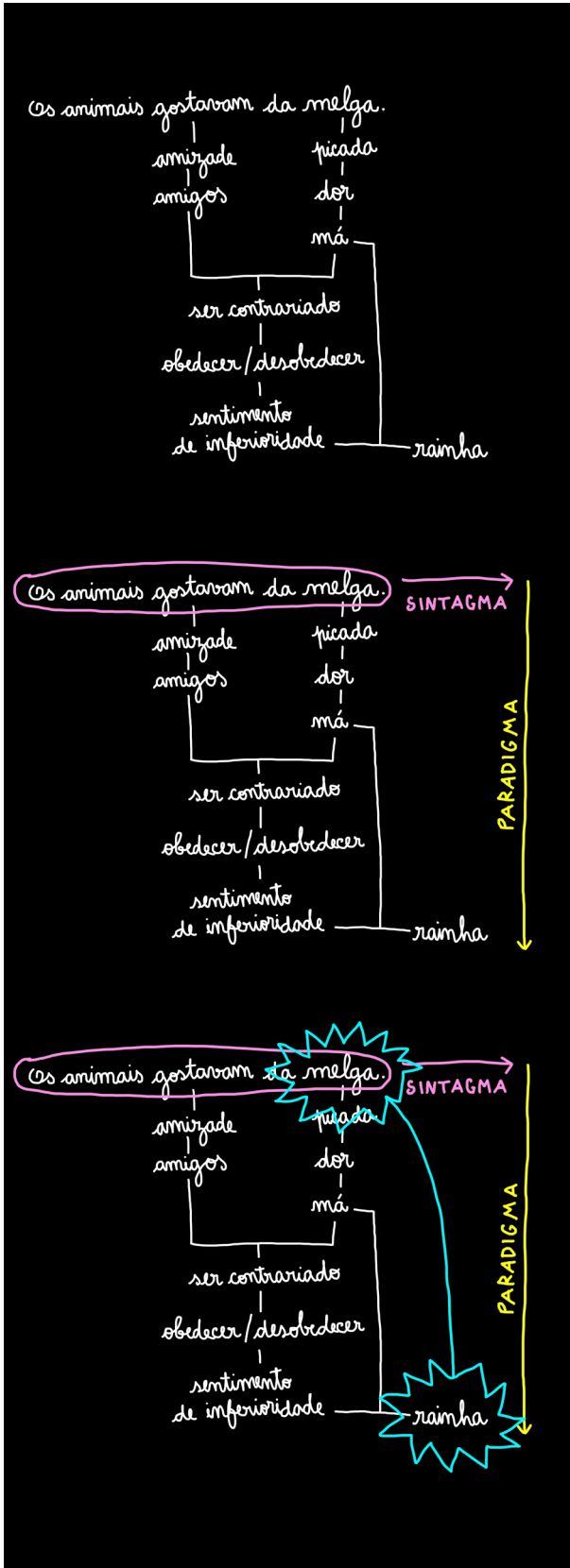
Analisemos agora, hipoteticamente, as relações feitas pelo Élio, que o fizeram chegar à conclusão de que a melga Júlia tinha de ser rainha.

Com este esquema podemos observar a associação hipotética do Élio, que, independentemente de a melga fazer desenhos, conclui que a única razão pela qual alguém pode gostar de uma melga, quando ela magoa ao picar, tem de ser ela ser rainha. Esta associação verifica-se visualmente, então, no acrescento da coroa à ilustração da melga quando em lugar algum da história se faz menção a realza ou poder político.

Como poderemos analisar as associações do Élio, segundo o pensamento de Saussure (1915)? O que distingue sintagma de paradigma?

Segundo Saussure, os sintagmas existem dentro do discurso, sendo relações lineares entre palavras, em cadeia. Estas combinações são sequenciais e correspondem à cadeira do discurso, ou seja, estão presas pela sintaxe. Assim “Os animais gostavam da melga” trata-se de um relação sintagma: todas os elementos da frase estão presos uns aos outros pela lógica da sintaxe, sendo que o sentido da frase é dado pelo sentido que os elementos dão uns aos outros, ou seja, os elementos apenas adquirem *valor* no conjunto linear da frase.

Já os paradigmas, seguindo o raciocínio de Saussure (1915), são as relações que as palavras adquirem fora do discurso, ou seja, aquando processadas pelo recetor da mensagem. Essas relações são fruto de associações originadas na memória. Por exemplo, quando pensamos em “melga”, pensamos em inseto, picada, dor, borbulha, comichão, embora nenhuma dessas palavras tenha sido referida na comunicação da frase. Assim, a relação entre estas palavras e “melga” é uma relação associativa (Saussure, 1915, p. 123). Este tipo de relação é, então, segundo Eco (1981, p. 78) apenas possível graças ao movimento de paralelismo e interseção que a imaginação ‘criativa’ permite, possível graças ao sistema de paralelismo de interseção dos espaldares.



Tendo em conta que o sintagma é linear e equivalente ao discurso; e que o paradigma corresponde às relações associativas feitas a partir do discurso, associadas à memória, exterior ao discurso, podemos então considerar que o sintagma e o paradigma são pais, respetivamente, da denotação e da conotação?

4. CONOTAÇÃO COMO PROMOTORA DE TRADUÇÃO

A riqueza do pensamento está relacionada com o seu poder conotativo. Se uma ideia reflete conotação, é dotada de mais sentido, de mais complexidade, pois é propícia a mais associações. É esta presença de pluralidade de significados que torna a tradução relevante: é uma exploração arqueológica à procura do fio da história do pensamento. A tradução, torna-se assim, segundo Flusser, um problema epistemológico.

[sobre traduzir o seu texto original em Alemão para Português]

As I begin to type my Portuguese text, in order to chop away the new associations which assault me, I find that I must not be content with the German text which now serves me as my system of reference (...) (p.11).

A mesma riqueza de conotação linguística pode ser incutida na relação entre texto e imagem. É esta conotação que permite o paralelismo de interseção referido anteriormente.

Na denotação, o sentido do texto e da imagem são coincidentes, não paralelos em confronto. De acordo com Barthes (1977), denotação é o que um signo ou um texto descrevem, tratando-se do primeiro nível de significado, a versão literal ou óbvia. Já conotação é um segundo nível de compreensão, carregada de outros significantes, como a cultura, a emoção, e outros fatores que são associados à imagem ou, e, ao texto em questão.

4.1. denotação vs. conotação em livros infantis — um comentário

Segundo Schwarz (1982), a linguagem visual denotativa ajuda as crianças a perceberem o significado de algumas situações ou conceitos mas geralmente com pouco potencial estético, já que a imagem nada acrescenta ao texto, apenas descreve. Desta forma, não põe em funcionamento a sua imaginação visual. O contrário acontece com a linguagem visual conotativa, que potencia a imaginação da criança e faz com que ela sinta uma ligação com o autor.

Este fator pode ser observado no artigo de Sylvia Pantaleo (2015, pp. 225, 226), que destaca a reação de um grupo de crianças de nove anos ao álbum ilustrado “The Red Tree”, de Shaun Tan (2003). Este é um livro descrito como *writerly* por Roland Barthes (1974), pois os leitores são convidados a serem co-autores, ao preencherem a lacuna entre texto e imagem, ou seja, a criarem as interseções do paralelismo. Ao incentivar esta ação, a criança questiona-se, faz

ligações, desdobrando significantes em busca de significados, gerando assim interpretações. Desta forma, a ligação entre autor e recetor torna-se uma de autor e co-autor. É essa sensação que a própria criança tem. Por exemplo, uma criança afirma que gosta como o autor faz imagens imaginárias de modo a que se tenha uma melhor ideia de como a menina se sente.

Após a pesquisa, Pantaleo (2015) concluiu que o livro desafia as crianças positiva e construtivamente e estimula-as cognitivamente e emocionalmente, captando a sua atenção por potenciar a contemplação.

Ao refletir sobre este tema, podemos dizer que comparar uma relação de denotação entre texto e ilustração com uma de conotação é um pouco como confrontar transferência com tradução.

5. TRADUÇÃO: UM DESDOBRAMENTO DE SIGNIFICANTES

A forma como criamos culturalmente e aquilo que criamos, bem como o modo como reagimos aos fenómenos culturais, dependem dos truques das nossas memórias imperfeitas, e da forma como os sentimentos as manipulam.

(Damásio, 2017, p 199).

No processo decorrente entre texto ouvido e representação gráfica, dá-se, segundo Massironi (2010, pp. 81, 82) um desdobramento. No caso em questão, a criança, autora da imagem, escolhe o que os objetos vão assumir na representação gráfica, o que exprimem. Trata-se de um momento de interpretação, não só do autor como do observador da representação. Desta forma, segundo o arquiteto, o processo de representação é um de desdobramento, pois desmonta-se o significante, o que não faz chegar a significados mas a outros significantes, numa cadeia de interpretação contínua: “É uma maneira de desmontar o brinquedo para ver e dizer como é feito” (2010, p. 82).

No contexto em específico do projeto, primeiramente temos o texto como objeto sujeito a desdobramento, e posteriormente a ligação entre texto e imagem como susceptível a desdobramento por parte do observador. A representação funciona, assim, como uma produção de significantes, numa grelha paradigmática de espaldares, como vimos no capítulo anterior.

Envolvidas neste processo de desdobramento, encontramos as operações de Imaginação Visual e Literacia Visual.

5.1. Imaginação Visual vs. Literacia Visual

Embora distintas, há uma relação intrínseca entre Imaginação Visual e Literacia Visual. Enquanto a Imaginação Visual é a capacidade de visualizar com a imaginação, a Literacia Visual é a capacidade de interpretar algo visual. Desta forma, a literacia visual entra em prática aquando da sua confrontação com objetos produzidos pela Imaginação Visual. Segundo Arnheim (1974), a imaginação visual é um dom que o ser humano demonstra de tenra idade: “When children start to experiment with shape and color, they are faced with the task of inventing a way to represent in a given medium the objects of their experience” (p. 142).

Desta forma, através da imaginação visual, as crianças põe à prova a sua capacidade de representar o que têm em mente. Esta é, então, a capacidade que permite às crianças traduzir de texto ouvido para representação visual. Por outro lado, a Literacia Visual está ligada a uma visão posterior à produção de uma imagem. Tal acontece aquando da observação das crianças dos desenhos que fazem e do que as outras estão a fazer; e posteriormente da recepção do público à publicação final do projeto em questão.

Refletindo sobre este tema, Raney (1998) diferencia cinco tipos de Literacia Visual: *Percepção visual* — a percepção elementar de quem tem acesso à visão, embora de sensibilidade variável, pois esta está susceptível a fatores culturais, vinculados com a educação; *Hábitos culturais* — as variações que podem ter origem em costumes históricos e práticas culturais; *Conhecimento crítico* — referente ao entendimento em arte visual, em termos históricos, culturais e artísticos, e na sua relação com o indivíduo observador; *Recetividade Estética* — relacionada com a capacidade do observador de se encantar visualmente com o objeto, oferecendo acesso a significado, através da emoção; e *Eloquência Visual* — resultante da junção dos tipos anteriores, de uma forma complexa, permitindo a elaboração de objetos susceptíveis à percepção.

Assim, as crianças podem não saber ler, mas são literadas visualmente: transformam o que ouvem signamente em ilustração.

6. CADEIA DE TRADUÇÃO

Após esta reflexão acerca das diversas traduções — de pensamento para texto, de texto para imagem, de abordagens históricas — tomamos como importante estabelecer uma relação lógica entre os fatores envolventes. Por conseguinte, observemos a tabela, em formato de espaldares de paralelismo de interseção apresentada.

Foi também acrescentada uma dimensão histórica, dada a relação que pode ser estabelecida entre parede (Pré-História), papiro (Antiguidade Egípcia) e publicação, com base no artigo de Kiefer (2008).

7. UMA PERSPETIVA BIOLÓGICA DA TRADUÇÃO

Assim como é possível emparelhar a questão da tradução linguística com a tradução ocorrente de texto para ilustração, é também possível fazê-lo com a biologia, se analisarmos o processo da “homeostasia”, abordado por António Damásio (2017).

O que garante o funcionamento do paralelismo de interseção é o equilíbrio entre as relações sintagmáticas e paradigmáticas e, por consequência, das relações denotativas e conotativas. Ora, o tipo de equilíbrio que aqui procuramos e observamos é equiparável ao equilíbrio biológico que permite o devido funcionamento de organismos vivos, no campo da biologia. Este equilíbrio é chamado de “homeostasia”.



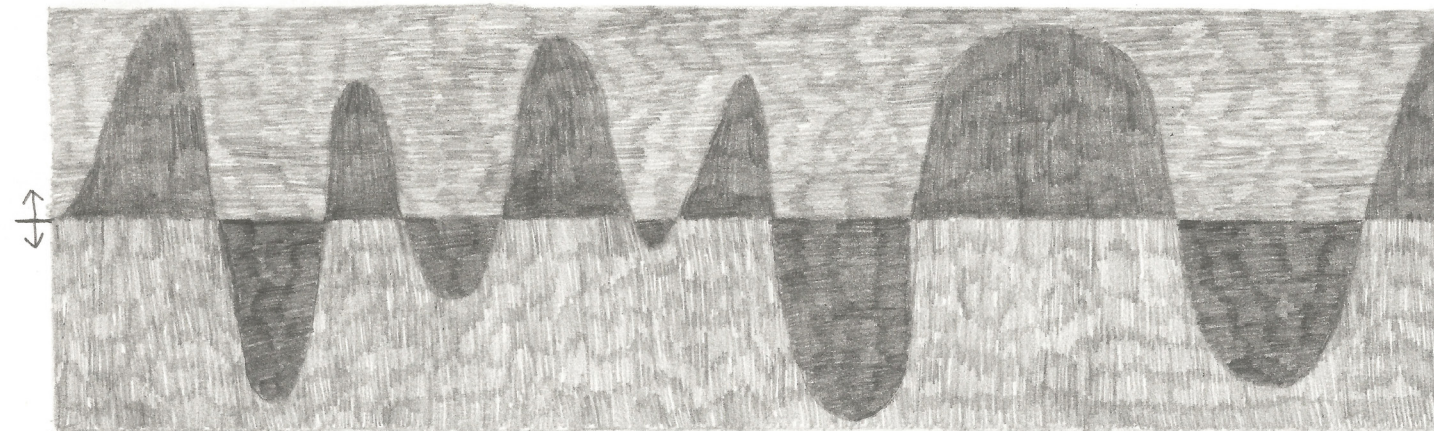
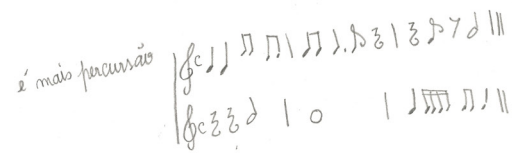
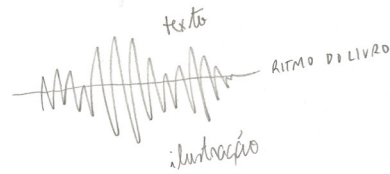
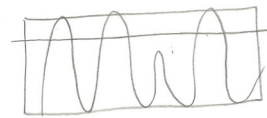
Figure 110

H

Associar culturas aos sentimentos e à homeostasia fortalece-lhes as ligações à natureza e profunda a humanização do processo cultural. Uma tal ligação contraria o crescente afastamento que separa as ideias, as práticas e os objetos culturais, do processo da vida.

(Damásio, 2017, p. 17)

	MOVIMENTO DE TRADUÇÃO																															
Relação com artigo	Ideia; pensamento	Leitura de textos para pôr em causa a viabilidade da ideia.	Seleccção de Partes						Organização da selecção na parede	Colagem em papel em rolo da ordem da parede	Criação de Índice	Escrita digital do documento																				
Relação Histórica	Vivências (Pré-História)	Ritual				Formação de grupo	Procura de materiais viáveis	Pintura em Cavernas (Chauvet Pont de Arc)	Papiro (Egipto 2700 AC)	Papiro organizado por sequência	Placas da Mesopotâmia; Papel; Investigações; Museus																					
Processo Físico no projeto		Texto	Leitura	Leitor e ouvintes reunidos	Diálogo entre leitor e ouvintes, e ouvintes entre si	Apresentação de materiais para ilustração	Ilustração na parede, sobre papel de cenário	Transporte de papel enro-lado	Criação de sequência digital da ilustração associada ao texto	Publicação: acesso ao público																						
Processo Psicológico no projeto	Ideia; pensamento	Escrita de Texto	Leitura do Texto	Entendimento do ouvinte	Processos de Interpretação	Adaptação da interpretação ao material	Interpretação do que se ouviu e do que vêm as outras crianças a fazer	Sensação de Concretização	Processos denotativos e conotativos	Interpretação/ Tradução do público que observa																						
Filtros/Condicionantes de Tradução no projeto	Imaginação; Idioma [langue]	Capacidades literárias	Pronúncia; Entoação; Contexto	Atenção; Idade; Capacidade de interpretação; Contexto	Fatores culturais, sociais, económicos, políticos; Memórias	À-vontade com os materiais; Timidez vs. Comodidade	Imaginação Visual e Literacia Visual	Necessidade de transporte	Cultura visual; Intenção; Meios de reprodução.	Relação entre texto e ilustração na publicação; Literacia Visual.																						



texto

paralelismo de intersecção

ilustração

HOMEOSTASIA ENTRE TEXTO E ILUSTRAÇÃO
EM LIVRO ILUSTRADO

O conceito relativo a homeostasia foi primeiramente identificado por Claude Bernard, como o princípio de *'milieu intérieur'*, tendo sido depois cunhado por Walter Bradford de "homeostasia" (Davies, 2016). Note-se que Cannon "escolheu a raiz grega *hemeo-* (semeilhante) e não *homo-* (mesmo)" (Damásio, 2017, p. 78), pois tratam-se de sistemas biológicos, e não matemática, o que faz com que haja variáveis instáveis — a hidratação, temperatura, etc., no campo cultural seriam a memória, a cultura visual, etc. — que não são constantes mas procura-se que sejam equilibrados na sua relação.

Desta forma, a homeostasia é um conjunto de operações que permite que cada organismo persista e prevaleça. Estas duas vertentes, embora ligadas uma à outra como um líquen, distinguem-se, embora complementando-se. A ação de "persistir" garante a sobrevivência do organismo, e é facilmente reconhecida; enquanto a parte homeostática relativa ao "prevalecer" garante a regulação da vida do organismo, não somente para a sua vida ser viável, mas também de forma a que o organismo se desenvolva, para lá dos "limites compatíveis com a sobrevivência". Por ser mais subtil aquando a observação, é raramente reconhecida. (Damásio, 2017, p. 42).

Dentro do campo da homeostasia, segundo o neurologista, existem duas sub-categorias: a homeostasia automática e inconsciente e a homeostasia controlada e consciente. Ora, "quando as fontes de energia estão esgotadas, a maioria dos seres vivos procura nutrientes automaticamente, sem que o decida fazer à luz da consciência." Nestes casos, trata-se, então, de uma homeostasia automática e inconsciente. No entanto, há inúmeras criaturas, como os humanos, para os quais a homeostasia também sai do inconsciente, pois estas espécies são "dotadas de um sistema nervoso complexo", existindo "um mecanismo suplementar que envolve experiências mentais que expressam um valor". (Damásio, 2017, pp. 75-76).

Concluindo, o processo de tradução de texto para ilustração pode ser, desta forma, considerado um processo homeostático, pois procura equilíbrio entre informação textual e ilustração, entre desenho e escrita. Note-se que não se trata de ter o mesmo peso dos dois lados, ou de uma conta em que se subtrai o mesmo valor que se somou, pois não se trata de um processo de anulação mútua entre texto e ilustração, mas antes de uma relação metabólica, tal como acontece num organismo vivo, alimentada pelo metabolismo homeostático do *paralelismo de interseção*.

Um metabolismo meticulosamente cuidado, ou seja, um metabolismo guiado pela homeostasia, definiria o início da vida e o seu movimento na direcção do futuro, e seria a força motriz da evolução.

(Damásio, 2017, p. 65).

Não é difícil entrever a função homeostática das artes visuais (...), bem como da tradição oral da narrativa da poesia, no teatro e na exortação política. Estas manifestações referiam-se com frequência à gestão da vida.

(Damásio, 2017, p. 249)

**Se os animais gostam dela [da melga],
ela só poder ser rainha.**

(Manuel, 8 anos,
15 de Fevereiro de 2017.)

QUINTA PARTE

Após a investigação de como poderia funcionar a relação entre texto ouvido e a sua ilustração, procurou-se, então, traduzi-la para o formato de livro.

Como seria possível traduzir a homeostasia, com o seu metabolismo homeostático, de paralelismo de interseção, para uma publicação?

1. HOMEOSTASIA ENTRE TEXTO E ILUSTRAÇÃO TRADUZIDA EM LIVROS

— (...) devemos então destruir os motores e todos os ruídos do mundo para ouvirmos o essencial... é isso, Vossa Excelência?
— Não, nada disso.

(Tavares, 2015, p. 72)

A book is a thing to be read — we all start with that — and we will assume that the reader is a sensitive as well as a sensible person. Now, the first thing to be noticed is that it is the act of reading & the circumstances of that act which determine the size of the book, and the size of a book is regulated not by what is in it but by the fact that it is read held in the hand (...), or at a table (...), or at a desk or lectern (...), or kept in the pocket (...).

(Gill, 2013, p. 105)

Partindo da intenção de traduzir a homeostasia, observámos uma seleção de livros, privilegiando aqueles que tinham como uma das principais preocupações a comunicação de uma continuidade na ação, refletida tanto no texto como na ilustração. Repare-se que a questão referida sobre a homeostasia entre texto e ilustração não se cinge somente às tipologias de livros apresentados neste capítulo, mas antes aos livros ilustrados em geral, no sentido em que a homeostasia deve estar sempre presente. Os que aqui serão postos em discussão são o mapa de raciocínio percorrido para chegar ao objeto final do livro com as histórias e as ilustrações das crianças hospitalizadas.

1.1. panorâmicas e fronteiras

Ao pensarmos em como traduzir a atividade realizada numa publicação, organizámos mentalmente os diferentes papéis de cenário. Esta organização apresenta-se semelhante à organização de um documento de Indesign: um coluna de páginas sequenciais.

Partindo deste pensamentos, chegamos a livros que funcionam com páginas de orientação de paisagem e, ou, por *spread*. Tomemos como exemplo uma seleção de livros. Um deles é **“Quero um abraço”, de Simone Ciralo (2015)**. As próprias guardas transparecem a homeostasia referida na Quarta Parte, no sentido em que não ilustram literalmente o texto, mas antes servem-se de base nele para criar um contexto diferente da narrativa, sem deixar de sair dela.

Na sequência da história, o livro acompanha panoramicamente a viagem de Filipe, com a exceção do plano fixo das páginas em que conhece o balão, e da quebra de movimento de *traveling* horizontal quando se isola da sociedade. Às ilustrações são acrescentados pormenores que amplificam a experiência do leitor, como um gato a ler o jornal, com uma notícia sobre Filipe; Filipe com uma mala de viagem; e um paralelismo com o isolamento em casa que uma pessoa faria, com comida *take out* e distrações. Podemos concluir, então, que os pormenores acrescentados tratam-se de uma humanização do gato Filipe, no sentido de criar empatia com o leitor, pela analogia e humor.



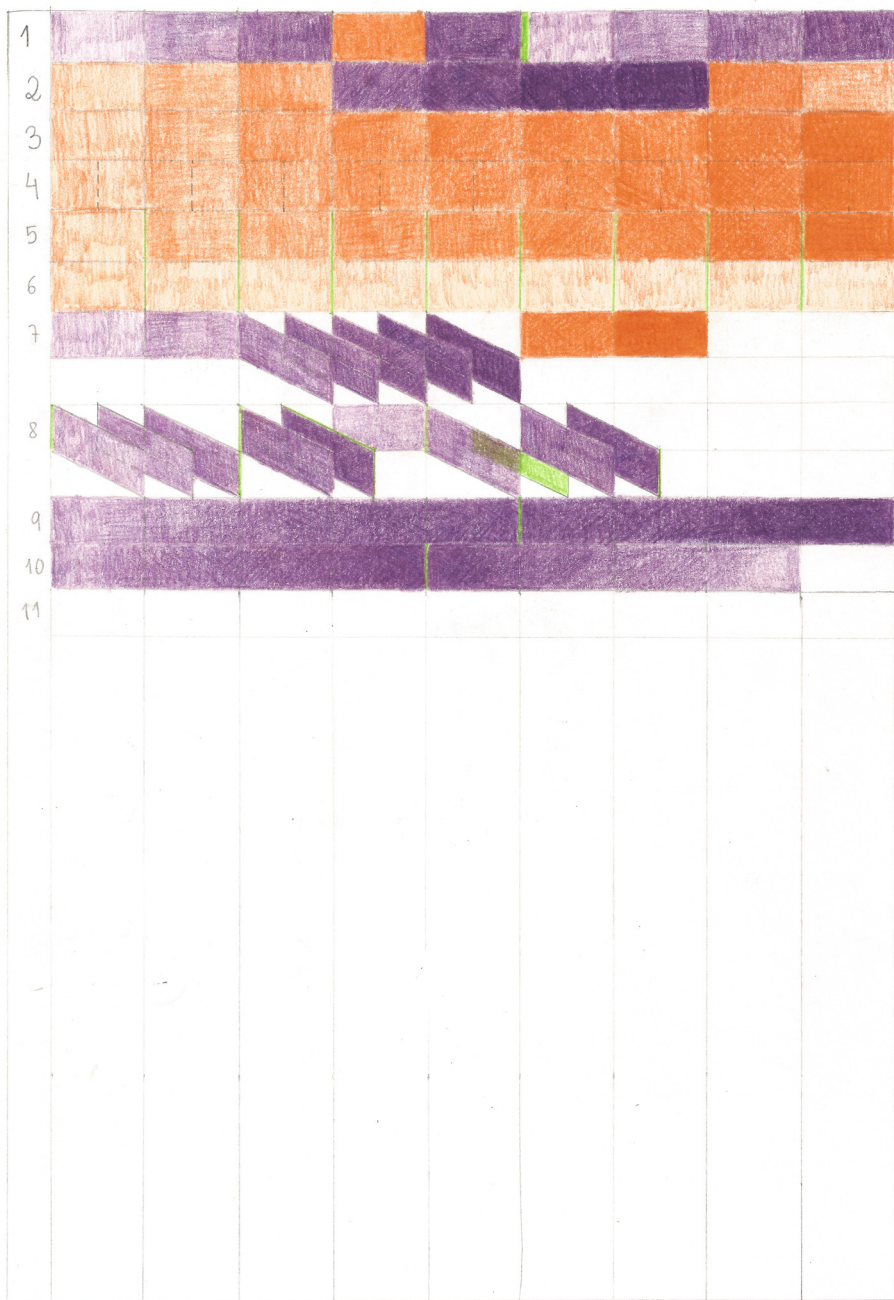
A

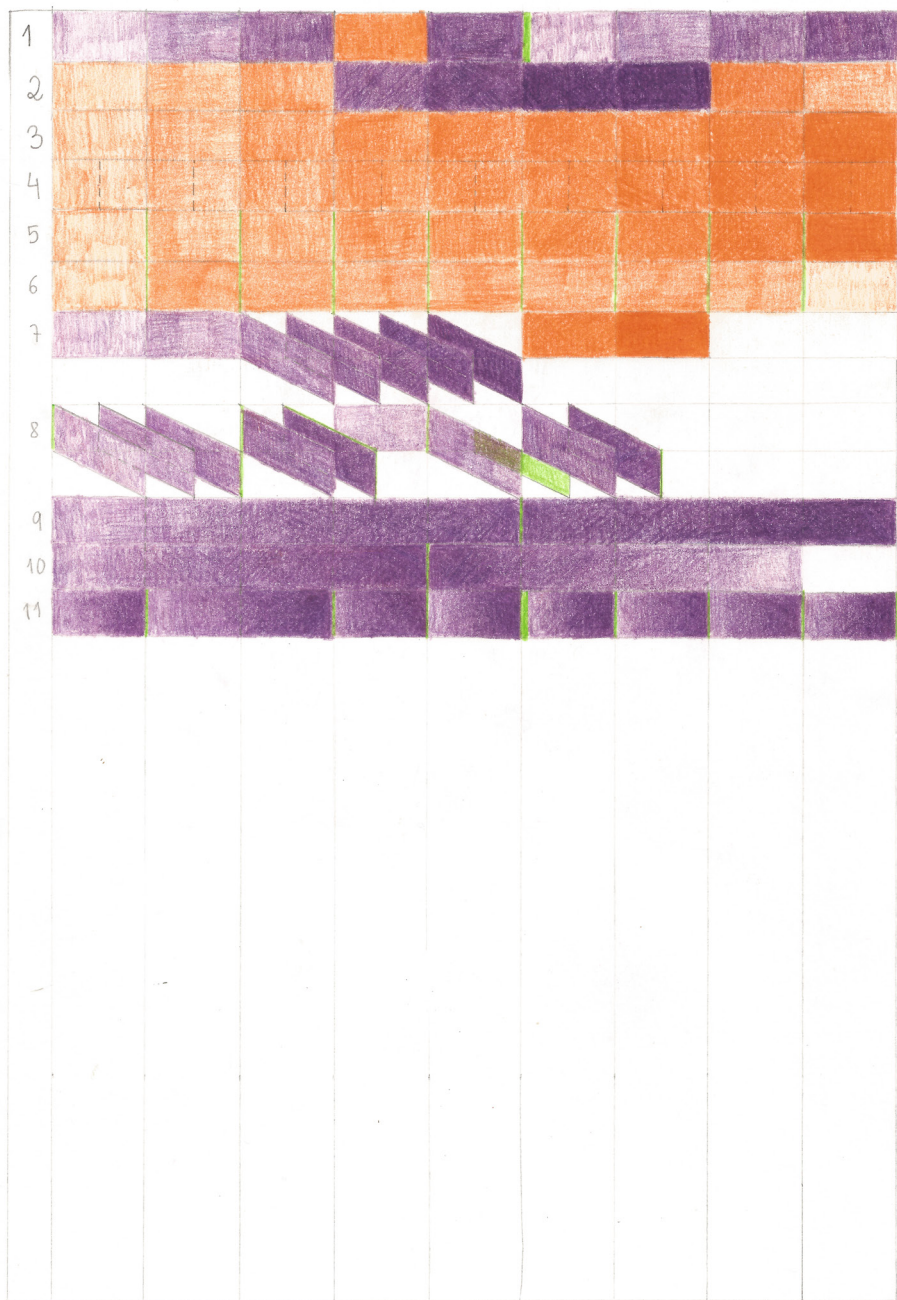
Com uma abordagem plástica distinta, observemos o livro **“El Insólito Ascenso de Madame Pôl”**, de Nicolás Arispe (2010). Em paralelo com o virtuosismo da ilustração, apresenta uma disposição de texto que se assemelha à tipologia de legenda, fazendo da ilustração o cerne do livro. Nas primeiras três páginas, ao contrário do livro anteriormente referido, é apresentado um plano de observação fixo, cada página com um plano. A partir da terceira página, o livro desenrola-se numa organização de *spread* e não de *página + página*, acompanhando o movimento de Madame Pôl. Somente nas páginas finais se volta ao sistema de páginas separadas, com o mesmo plano inicial, criando, assim, um ciclo visual.

Já em livros como **“Ké Iz Tuk?”** (Ellis, 2016), a ação desenrola-se em *spread*, mas sempre num plano fixo. A ação manifesta-se visualmente pela maior ocupação da página direita, e na história pela investigação do que “aquilo” era — o rebento. Neste caso em particular, a ligação entre texto e ilustração ganha força pelo *idioma* utilizado, pois vai buscar a sonoridade da língua portuguesa e como que a adapta ao mundo dos insetos (“Ké Iz Tuk”= “Que é isto?”). Desta forma, cria-se um jogo humorístico de sonoridades estranhas, mas em simultâneo reconhecíveis.

Numa tipologia de composição semelhante, podemos observar o livro **“Daqui ninguém passa”** (Martins & P. Carvalho, 2014), que funciona igualmente com um plano fixo de ação. No entanto, ao centro do *spread*, à divisão das páginas, é-lhe atribuído o simbolismo de passagem, pois “ninguém pode passar”. Toda a ação se desenrola pela passagem das personagens de um lado para o outro, num processo cómico e de inteligente construção. Assim, enquanto no exemplo anterior os elementos “cresciam” do lado direito do *spread*, criando ação por acumulação, neste caso assiste-se a uma ação pelo movimento das personagens da página esquerda para a página direita. Nestes dois casos, a única forma de texto apresentada é o balão de fala. Cria-se, assim, uma dinâmica de comunicação em movimento e tempo *real*: o texto acompanha a ação das personagens.

Esse uso de fronteira entre páginas de *spread* é muitas vezes usado como separação entre texto e imagem, normalmente com o texto posicionado na página da esquerda, e a ilustração na da direita. Observe-se, por exemplo, “Onde Vivem os Monstros” (Sendak, 2012), em que grande parte se apresenta com este *layout*, “Eric” (Tan, 2008), “The Doubtful Guest” (Gorey, 1998), e **“Ssschlep”** (Roda & Luís, 2006). Ora, isolemos este último. Como “Ké Iz Tuk?” (Ellis, 2016), é apresentada uma grande preocupação nas palavras, logo transparecido pela própria onomatopeia que faz o título. Com um *simples* “Ssschlep”, o leitor é convidado a entrar no universo da sopa. Com jogos de vocabulário, de semântica e com expressões populares, a história constrói-se em paralelo com a ilustração. Esta, ancorada na história, transforma-se no “filme de comer sopa”. Ambas, em conjunto, funcionam homeostaticamente, como uma relação amorosa: podiam funcionar separadas? Podiam, mas juntas complementam-se e criam uma terceira unidade de comunicação.





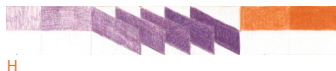
1.2. movimento e ritmo



F



G



H



I

Dentro deste terceiro grupo de exemplos, encontramos, entre outros, **“O Livro Inclinado” (Newell, 2008)**, referido anteriormente no capítulo 2.2 na Quarta Parte. Nesta obra, a ilustração toma a inclinação descrita no texto, acompanhada pelo próprio formato do livro, completando a homeostasia entre os dois. Neste livro, há uma quebra de página para página, embora a ação seja a descida contínua da rua.

No caso de **“Luna Parque, em Pijamarama” (Leblond & Bertrand, 2013)**, o metabolismo homeostático entre texto e ilustração é alimentado pela técnica *ombro-cinéma*, apelidada de “magia” no livro. O enredo não é o mais importante, funcionando como promotor de diferentes abordagens da “magia” do livro. As páginas funcionam como estações de transportes, não havendo um fio condutor rígido: após a apresentação do sonho da criança, é possível navegar nas páginas livremente, sem receio de não perceber alguma informação precedente.

Podemos comparar o papel de *ombro-cinéma* no livro anterior ao das perfurações em **“The Very Hungry Caterpillar” (Carle, 1981)**. A tradução do texto da história, da quantidade de comida que foi ingerida pela lagarta, é reforçada e visualizada pelas perfurações literais nas ilustrações de comida. Desta forma, cria-se o trajeto da lagarta em busca de mais e mais que comer.

O mesmo sistema de perfuração é usado em **“Na Noite Escura” (Munari, 2011)**. Trata-se de uma excursão noturna pela floresta. Neste caso, as perfurações têm como intuito potenciar o mistério da ilustração e, por consequência, a curiosidade do leitor, que não sabe do que se trata “a pequena luz”. No livro, é usada outra técnica de continuidade de ação, por forma a tornar perceptível a expedição relatada no texto: o uso de papel translúcido. Este meio comunica, igualmente, a densidade da floresta, a ser desbravada de página a página. A obra apresenta, numa terceira fase, recortes mais elaborados e de maior escala, quando se entra na gruta. Desta forma, o leitor (ou ouvinte) viaja como quem desvenda o livro, como quem explora. Assim, “Na Noite Escura” (Munari, 2011) oferece ao leitor/ouvinte a percepção de estar a investigar uma floresta, porque, na verdade, o está.

Com estes exemplos em mente, partiu-se para o desdobramento da questão: Como traduzir a atividade realizada no Hospital para livro?

2. FORMATO DO LIVRO

Ao contrário da generalidade dos livros organizados em spread, os desenhos das crianças são contínuos sem quebras num retângulo de 1x3m, sendo que as quebras existem somente de história para história. Assim, temos como intenção demonstrar a continuidade, o coletivo. No entanto, não pretendemos anular o individual, de algum modo. Como foi referido, identificamos como das mais importantes características da atividade a fomentação do coletivo no grupo das crianças, e a valorização simultânea da criança como indivíduo.

Desta forma, a partir do pensamento de panorâmica contínua, chegamos à tipologia de concertina. Como exemplo, destacamos os livros **“Elefante em Loja de Porcelanas” (Carvalho & Loba, 2011)** e **“Beyond the Surface” (André, 2014)**. Embora sejam ambos em concertina, apresentam características muito distintas. Enquanto o primeiro apresenta um formato comum, à primeira vista, quando se abre, repara-se de que, ao contrário do que era esperado, o miolo é composto por uma única folha dobrada em concertina, presa à lombada numa das extremidades. Por outro lado, em “Beyond the Surface” a folha em concertina está totalmente separada da capa, apesar de ser possível de encaixar através das badanas e da ação de agarrar a capa com a folha em concertina no interior. A ilustração vive independentemente do texto e vice-versa. O texto informativo sobre explorações encontra-se somente nas guardas da capa, não aparecendo na ilustração. No entanto, a ilustração comunica como são os processos de exploração descritos no texto. No caso do livro sobre o Elefante (Carvalho & Loba, 2011), o texto acompanha o movimento e interação das porcelanas, com humor e em rima.

Com estes exemplos como entusiasmo, escolhemos o formato de concertina. No entanto, não pretendemos jogar tanto com o texto em relação às ilustrações. Repare-se que uma das maiores preocupações da atividade foi permitir que as crianças criassem as suas histórias através da que lhes foi lida. Assim, estar a atribuir uma ilustração a uma determinada parte da história, seria cingir aquela ilustração a ser “aquilo” a ilustrar especificamente determinada parte da história. Ou seja, desejamos uma certa separação, entre texto e ilustração, mas de convivência homeostática.

Como começar com o *layout* em concertina?

3. PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DO LIVRO

(...) o *layout* é o objeto que, como universo dos objetos, assume em si, não só “o esquema gráfico, de um funcionamento”, mas também “a dinâmica de um comando”, “a transmissão de uma ‘ideologia’”, a “condição de uma relação”, “a imposição da prevaricação”, a “verdade da valorização”, “a programação da apropriação”, “a organização da insubordinação (...).”
(Massironi, 2010, p. 82–84)

Tomamos como base da programação o formato da coleção de livros a que pertence “Beyond the Surface” (André, 2014), “Leporello”. Este ponto de partida permite o começo do ajuste do formato às necessidades das ilustrações e das histórias.

3.1. primeira abordagem: A Origem

Como primeira abordagem, partimos, como dito, do formato da coleção “Leporello”, da editora Nobrow, com 14x23cm, segundo a medida de um exemplar original. Nesta primeira fase, pensamos ser necessário separar o texto da ilustração através de uma secção a cor nas páginas. Quanto à localização do texto, decidimos posicioná-lo acima da ilustração. Tal não é pensado com o intuito de dar mais valor ao texto, mas, pelo contrário, de valorizar ambos, o texto e a ilustração: estando o texto abaixo da ilustração, funcionaria como uma mera legenda, enquanto o que se procura é uma homeostasia.

Por forma a separar as histórias, utilizamos uma faixa de cor no fim das páginas, mudando a cor conforme a história. O nome da história é sempre identificado do lado esquerdo da primeira página desta. A grelha de organização de cada página é composta por duas colunas, divididas em oito partes horizontalmente, criando assim 16 retículas de organização compositiva por página. Quanto ao tipo de letra, utilizamos HK Nova, de peso Medium, de tamanho 8pt, com 9,6pt de interlinhamento.

Após a impressão, observamos que o formato da página não se adapta ao tamanho de letra necessário para a história. Além disso, concluímos que não há necessidade de ter duas faixas de cor, uma para ser fundo do texto e outra para distinguir as histórias, mas antes, é possível atribuir a cor de distinção à faixa de texto. Assim, dá-se a transformação para a segunda abordagem.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x
y z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R
S T U V W X Y Z 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ! ? ()
“ ^ & ° ª _ — .

J

3.2. segunda abordagem: A Simplificação

Nesta segunda fase, aumentamos o formato da página para 16x25cm, o que nos permite aumentar o texto para 8,5pt, e organizá-lo de forma mais equilibrada, com 11pt de interlinhamento. Para além disso, retiramos a barra no limite inferior da página, atribuindo a mesma cor à faixa de fundo do texto, fazendo-o com uma menor opacidade.

Após a análise desta versão, evidenciamos a presença forçada da faixa de cor, separando em demasia o texto da ilustração: deixa de ser uma fronteira e passa a ser uma trincheira. Analisando esta questão, pensamos igualmente se a tipografia será a melhor solução para o livro, pondo em hipótese o uso da caligrafia, o que nos leva à terceira e mais distinta abordagem.

3.3. terceira abordagem: Comunicação ou Adorno?

Nesta terceira fase, continuamos com o mesmo formato de página de 16x25cm. No entanto, resgatamos a faixa inferior de cor para a distinção das histórias, já que a faixa de cor do texto havia sido eliminada.

Quanto à tipografia, é substituída por caligrafia. Para construir esta última, utilizamos uma mesa de desenho Wacom, por forma a desenhar uma caligrafia digital fiel ao desenho manual. Assim, criamos digitalmente uma grelha em *Illustrator*, baseada nos cadernos de aprendizagem de escrita de duas linhas. Após a escrita contínua da história, quebramos o texto conforme o formato da página.

Para além disso, introduzimos um novo elemento: o sublinhado. O que pretendemos com o sublinhado é marcar as palavras-diálogo. Ora, tal traz outro problema: será esta a melhor forma de identificação visual destas palavras?

Após a análise desta abordagem, concluímos que, embora esteticamente agradável, a caligrafia funciona mais como um adorno do que como texto, pois não convida o leitor a ler o texto, mas antes a observar a caligrafia. Quanto à identificação das *palavras-diálogo*, o sublinhado não nos parece ser a forma mais graciosa e funcional de o fazer, pois, para além identificarmos as *palavras-diálogo*, é necessário identificarmos as *palavras difíceis* — não podemos usar o mesmo sistema de identificação para ambas, pois é necessária uma distinção.

3.4. quarta abordagem: Rotação e Textura

Perto da resposta mais recente, realizamos uma abordagem que traz de volta a tipografia. No entanto, utilizamos uma caixa de texto que ocupa as duas colunas da grelha, por forma a experimentarmos um corpo maior. Além disso, a preocupação de identificação das *palavras-díficeis* e das *palavras-brócolo* traz a necessidade de

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w
x y z A B C D E F G H I J K L M N O P Q
R S T U V W X Y Z 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ! ?
() ^ ` ~ ° º - _ .

K

JÚLIA, A MELGA ARTISTA

O tempo de vida de uma melga rende-se
Durante esse tempo, cada melga dedica-se
Ao mais deste organismo, do pântano m
das outras diogenitas e meromita mero (299)
é suave, para não magoar. Ocasionalmente
volutante, que não magoa, mas chateia, eu f
me corpo ficou famoso para lá da savana,
ONAVIS: DIAGONALIZADA A 300 (57) LINDA É SE DIA-NIM

Essa a máquina diogenita e quarenta e cinco (245) das frengidas
(300) da maldade da sua mãe, mas das outras diogenitas
e meromita mero (299) Linda a sensibilidade da diogenita
e quarenta e cinco (245) Eu chamo-lhe Julia
A melga Julia merita de forma diferente, foge desenhos cuidados,
bem bonito e suave, para não magoar. Ocasionalmente
duravam pouco, e eu tinha de chorar muito para ela,
de modo a fixarem guardados na minha memória, enquanto era tempo

L

a b c d e f g h i j k l m n o p q
r s t u v w x y z A B C D E F G
H I J K L M N O P Q R S T U V
W X Y Z 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ! ?
() ^ ~ - _ .

M



N

procurarmos uma família tipográfica completa. Por forma a evitar complicações de propriedade intelectual e licenças, decidimos comprar uma família que permita a reprodução com fins comerciais. Nesta abordagem, o tipo de letra utilizado é a Moderat Regular, tamanho 12pt, com interlinhamento de 16pt e tracking de 10.

A fim de identificarmos as palavras, pensamos, ainda, usar métodos de raiz manual, como o circundar com lápis de cera, mas tornou-se ruidoso e inestético.

Uma das diferenças maiores nesta abordagem é o posicionamento da faixa identificadora de texto à esquerda da primeira página, a acompanhar o título da história. Desta forma, diminuimos um elemento da página, já que a barra de separação das histórias coincide com a identificação do título da mesma. Esta libertação de espaço compositivo não só oferece uma maior harmonia, como permite a procura eficaz das histórias pelo folhear do livro.

Experimentamos, igualmente, atribuir texturas às cores das faixas, utilizando os materiais da atividade. Concluimos que a separação pretendida com a identificação das histórias fica a perder, pois, embora haja um quebra geométrica no corte da forma, a textura torna-se ruído num elemento com o único objetivo de separar e identificar as histórias.

3.5. quinta abordagem: Harmonia com Radnika

Por fim, chegamos à quinta abordagem. Com o mesmo formato de página, 16x25cm, retrocedemos para a faixa na lateral sem textura. A posição do texto é acertada, chegando a uma maior harmonia de composição.

Voltamos igualmente às duas colunas de texto, embora agora com a fonte adquirida Radnika, design de Alfredo Marco Pradil. Escolhemos esta família por ser uma família completa, com variedade de pesos e símbolos, muito versátil, podendo-se adaptar a qualquer situação.

A esta versão acrescentamos o dicionário de *palavras-díficeis* e *palavras-diálogo*, e a capa, formando, ao todo, 54 páginas. A ordem das histórias foi criada conforme a complexidade dos materiais na atividade: a começar pelo uso somente dos pastéis d'óleo, a concluir com a plasticina e tinta.

O protótipo final foi impresso a cores, a laser, em papel Munken Pure de 240 gr/m²; e a capa é laminada. A escolha deste papel deve-se ao facto de ser pérola e *matte*, o que privilegia a leitura, pois não reflete tanto a luz como o branco gloss. Além disso, une mais as cores, não havendo um contraste tão grande, mas sem criar ruído.

O tempo de vida de uma melga ronda os 42 e os 56 dias.

Durante esse tempo, cada melga dedica-se a morder animais e pessoas aleatoriamente, conforme lhe convém. Não se preocupa com a marca que deixa, mas apenas com o corpo que alimenta: o seu.

No meio deste egoísmo, do pântano mais estagnado da floresta, nasceu mais uma melga. Era a número 245 das 300 da ninhada de sua mãe, mas nenhuma das restantes 299 tinha a sensibilidade da 245.

Eu chamei-lhe Júlia.

A melga Júlia mordida de forma diferente: fazia desenhos cuidados, bem bonitos e suaves, para não magoar. Assim, as marcas duravam pouco, e eu tinha de olhar muito para elas, de modo a ficarem guardadas na minha memória, enquanto era tempo.

Quando eu sentia aquela típica comichão irritante, que não magoa, mas enerva, eu ficava feliz, porque sabia que era a Júlia. Quando a comichão acabava, lá ia eu gabar-me para a savana da minha nova marca!

(Parece que isso de ter marcas no corpo ficou famoso pela savana, porque agora até os seres humanos as têm.)

Desta forma, a Júlia ficou famosa, sendo a preferida de todas as melgas. Com tanto amor que recebia, a melga artista viveu 57 dias.

Hoje é o dia 58. É engraçado como os hipopótamos conseguem contar.



A colorful drawing by a child, featuring a yellow sun-like figure at the top left, a green figure with a black hat, a large blue oval shape on the right, and a small figure at the bottom left. The drawing is signed 'Quai... Quai...' in purple.

A colorful drawing by a child, featuring a yellow sun-like figure at the top left, a green figure with a black hat, a large blue oval shape on the right, and a small figure at the bottom left. The drawing is signed 'Quai... Quai...' in purple.

A melga júlia mordia de forma diferente: fazia desenhos cuidados, bem bonitos e suares, para não magoar. Assim, as marcas duravam pouco, e eu tinha de olhar muito para elas,

Quando eu sentia aquela típica comichão irritante, que não magoa, mas chateia, eu ficava feliz, porque sabia que era a zúlia. Logo que a comichão acabava, lá ia eu gabar-me para a savana da minha nova marca.

Desta forma, a Júlia ficou famosa, sendo a preferida de todas as melgas. Com tanto tanto amor que recebia, a melga artista viveu cinquenta e sete (57) dias.

E engraçado como os hipopótamos sabem contar.



O tempo de vida de uma melga ronda os quarenta e dois (42) e os cinquenta e seis (56) dias.

Durante esse tempo, cada melga dedica-se a morder animais e pessoas conforme lhe apetece. Não se preocupa com a marca que deixa, mas apenas com o corpo que alimenta: o seu.

No meio deste egoísmo, do pântano mais estagnado da floresta, nasceu mais uma melga. Era a número duzentos e quarenta e cinco (245) das trezentas (300) da ninhada de sua mãe, mas nenhuma das restantes duzentas e noventa e nove (299) tinha a sensibilidade da duzentas e quarenta e cinco (245).

Eu chamei-lhe Júlia.

A melga Júlia mordia de forma diferente: fazia desenhos cuidados, bem bonitos e suaves, para não magoar. Assim, as marcas duravam pouco, e eu tinha de olhar muito para elas, de modo a ficarem guardadas na minha memória, enquanto era tempo.

Quando eu sentia aquela típica comichão irritante, que não magoa, mas chateia, eu ficava feliz, porque sabia que era a Júlia. Quando a comichão acabava, lá ia eu gabar-me para a savana da minha nova marca!

Parece que isso de ter marcas no corpo ficou famoso para lá da savana, porque agora até os seres humanos as têm.)

Desta forma, a Júlia ficou famosa, sendo a preferida de todas as melgas. Com tanto amor que recebia, a melga artista viveu cinquenta e sete (57) dias.

Hoje é o dia cinquenta e oito (58). É engraçado como os hipopótamos conseguem contar.



O tempo de vida de uma melga rondaos quarenta e dois (42) e os cinquenta e seis (56) dias. Durante esse tempo, cada melga dedica-se a morder animais e pessoas conforme lhe apetece. Não se preocupa com a marca que deixa, mas apenas com o corpo que alimenta: o seu.

No meio deste egoísmo, do pântano mais estagnado da floresta, nasceu mais uma melga. Era a número duzentos e quarenta e cinco (245) das trezentas (300) da ninhada de sua mãe, mas nenhuma das restantes duzentas e noventa e nove (299) tinha a sensibilidade da duzentas e quarenta e cinco (245).

Eu chamei-lhe Júlia.

A melga Júlia mordida de forma diferente: fazia desenhos cuidados, bem bonitos e suaves, para não magoar. Assim, as marcas duravam pouco, e eu tinha de olhar muito para elas, de modo a ficarem guardadas na minha memória, enquanto era tempo.

Assim que eu sentia aquela típica comichão irritante, que não magoa,mas chateia, eu ficava feliz, porque sabia que era a Júlia.

Quando a comichão acabava, lá ia eu gabar-me para a savana da minha nova marca!

Parece que isso de ter marcas no corpo ficou famoso para lá da savana, porque agora até os seres humanos as têm.)

Desta forma, a Júlia ficou famosa, sendo a preferida de todas as melgas. Com tanto amor que recebia, a melga artista viveu cinquenta e sete (57) dias.

Hoje é o dia cinquenta e oito (58).
É engraçado como os hipopótamos conseguem contar.



O tempo de vida de uma melga ronda os quarenta e dois (42) e os cinquenta e seis (56) dias.

Durante esse tempo, cada melga dedica-se a morder animais e pessoas conforme lhe apetece. Não se preocupa com a marca que deixa, mas apenas com o corpo que alimenta: o seu.

No meio deste **egoísmo**, do pântano mais estagnado da floresta, nasceu mais uma melga. Era a número duzentos e quarenta e cinco (245) das trezentas (300) da ninhada de sua mãe, mas nenhuma das restantes duzentas e noventa e nove (299) tinha a **sensibilidade** da duzentas e quarenta e cinco (245).

Eu chamei-lhe Júlia.

A melga Júlia morde de forma diferente:

fazia desenhos cuidados, bem bonitos e suaves, para não magoar. Assim, as marcas duravam pouco, e eu tinha de olhar muito para elas, de modo a ficarem guardadas na minha **memória**, enquanto era tempo.

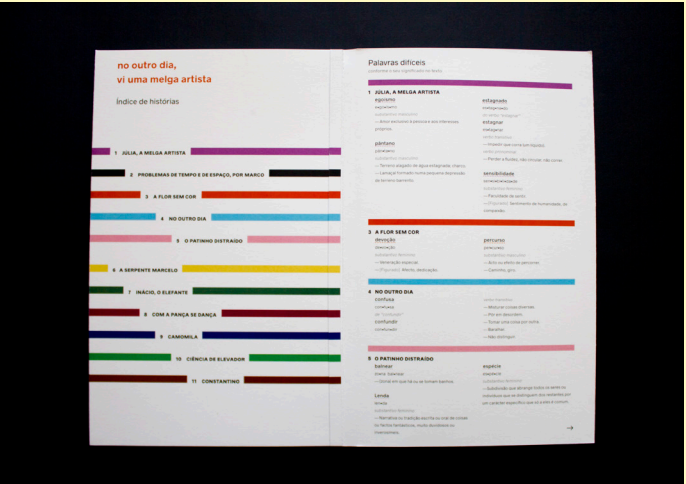
Quando eu sentia aquela típica comichão irritante, que não magoa, mas chateia, eu ficava feliz, porque sabia que era a Júlia. Quando a comichão acabava, lá ia eu gabar-me para a savana da minha nova marca!

Parece que isso de ter marcas no corpo ficou famoso para lá da savana, porque agora até os seres humanos as têm.)

Desta forma, a Júlia ficou famosa, sendo a preferida de todas as melgas. Com tanto amor que recebia, a melga artista viveu cinquenta e sete (57) dias.

Hoje é o dia cinquenta e oito (58). É engraçado como os hipopótamos conseguem contar.







Manto, Mente, Minto, Monte, Mundo, Ninfa, Tampa, Tempo, Limpo, Lombo, Zabumba, Mandam, Mandão, Medem, Parabem, Conto, Canto, Cinto, Cento, Vento, Unto, Defunto, Presunto, Ranço, Ganço, Pança, Tença, Desavença, Sonso, Esconço, Pinça, Geringonça, Aldonça, Caconça, Afonso, Ginja, Pinga, Leão, Pão, Mão, Cão, João, Simão, Maranhão, Tubarão, Trempe, Trompa, Tromba, Trunfo, Triunfo, Tantarantana, Ranacataplaneira corre atrás da ratazana, Rãocataplão corre atrás do canzarrão.

Fim da Quinta Lição
Castilho, 2016, p. 100.

CONCLUSÃO

Após um momento de organização e realização de oficinas de *story-telling* e ilustração no Centro Hospitalar do São João, construímos este relatório. Nele relatamos o caso prático das oficinas, privilegiando uma abordagem qualitativa e descritiva. Adotando uma estratégia narrativa, comunicamos a experiência desenvolvida e a reflexão que sobre ela.

Com a atividade levada a cabo, pretendíamos criar uma atmosfera de inclusão social, procurando contribuir para uma maior humanização e sociabilização do ambiente hospitalar, proporcionando um espaço de manifestação e expressão pessoal ao coletivo de crianças envolvidas. Esta atmosfera foi adaptada ao contexto específico de hospital, tendo sempre em conta os benefícios de atividades como esta no processo terapêutico de cura.

Apresentamos, como objetos resultantes do projeto, uma compilação de histórias e o estudo de um equipamento para desenvolver atividade lúdica numa extensão do projeto que já pusemos em marcha.

Como conclusão fundamental do projeto, entendemos que é importante organizar atividades extensas no tempo, no sentido de promover uma melhor e mais adequada adaptação às crianças e ao contexto específico do hospital.

Concluimos que as crianças em contexto hospitalar não devem ser tratadas como pessoas doentes, mas antes como crianças, antes de tudo, que estão doentes num determinado momento.

Partindo dos aspetos práticos e tendo refletido sobre os conceitos teóricos que, no nosso entender, eles foram levantando, pudemos concluir, ou melhor, confirmar que a fábula não tem só uma função moral como uma função social. Como potenciadora de imaginação, concluimos, e tal pudemos confirmar junto do nosso público nas oficinas, que a sua ação no leitor é quanto maior quanto a empatia criada. Nesta relação, percebemos quais são os papéis da memória e da imaginação.

Concluimos ainda que a relação fabular entre desenho e escrita que ocorre no processo é um jogo de criação de mundo, ordenado num universo de liberdade de associações. Ainda, neste contexto, entendemos as ligações sintagmáticas e paradigmáticas entre texto e ilustração, refletindo a partir do projeto de campo em conceitos como Paralelismo de Interseção, e associando-os ao campo da sin-taxe e da homeostasia.

A compilação de textos e ilustrações num objeto formatado em livro, o trabalho de ensaio e teste de composição e diálogo entre partes, permitiu-nos explorar forma e conteúdo, assim como concluir sobre o aumento das suas potencialidades comunicativas e empáticas, na relação entre livro e leitor.

Embora as oficinas no hospital, incluídas no projeto, tenham chegado ao fim, continuamos a manter contacto, quer com o grupo do serviço educativo, quer com visitas a uma criança internada em tempo prolongado. Isto, num espírito de consequência e continuidade que defendemos e de relação que afetivamente nos parece relevante, para além dos aspetos formais do projeto.

Terminamos com a convicção reforçada de que o trabalho prático e o seu relato mediante em contexto de investigação, sujeito à análise e exposto à observação crítica, poderia ser relevante e constituir uma mais-valia no domínio académico. Acreditamos assim contribuir para estimular a continuidade de projetos-investigação, a nossa e de outros que entendam desenvolver trabalho neste âmbito ou em domínios complementares, porventura considerando aspetos que necessariamente ficaram omissos ou excluídos no nosso trabalho. cremos ainda ter contribuído para aumentar a relação inter-institucional, aproximando diferentes áreas de conhecimento e distintas competências que podem complementar-se em projetos comuns, com as múltiplas vantagens que nestas colaborações poderão sempre ocorrer.

Começar nas letras
e acabar nas coisas.
(Tavares, 2017, p. 387).

Era uma vez um pintor que tinha um aquário com um peixe vermelho. Vivia o peixe tranquilamente acompanhado pela sua cor vermelha até que principiou a tornar-se negro a partir de dentro, um nó preto atrás da cor encarnada. (...)

o pintor supôs que o peixe, efetuando um número de mágica, mostrava que existia apenas uma lei abrangendo tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Era a lei da metamorfose.

Compreendida esta espécie de fidelidade, o artista pintou um peixe amarelo.

Helder, 2015, pp. 21,22.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

PRIMEIRA PARTE

A “Um elefante olhou para o horizonte”, 2016, tinta acrílica, guache e grafite s/ papel de aguarela, 10x15cm.

B Pormenores do rolo de experimentação, 2017, técnica mista s/ papel de cenário, 100x300cm.

C Raciocínio de analogia entre o pensamento infantil e o do Homem Primitivo, 2018, giz branco s/ quadro de lousa. 25x18cm.

D Conjunto de nove desenhos de hipótese de relação entre memória, imaginação, percepção do real, empatia e simulação episódica, 2018, grafite, lápis de cor, tecido de algodão cru e linha de costura, s/ papel Canson XL A5.

SEGUNDA PARTE

A Desenho realizado após a primeira oficina em contexto hospitalar; 2017, caneta preta s/ diário 23x17cm.

B *Spread* da publicação com os contos levado para o hospital, com apontamentos de mudanças para a adaptação à faixa etária das crianças e de elementos de diálogo, 21x29,7cm.

C Registo ilustrado retirado do diário da atividade, sobre a explicação do conceito de escala ao Ulisses, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

D Registo ilustrado retirado do diário da atividade, sobre a pinça e o estetoscópio de brincar, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

E Registo ilustrado retirado do diário da atividade, relatando a situação relativa à mala e aos óculos da Soraia, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

F Registo ilustrado da atividade, retirado do diário da atividade, que ilustra a ação de pôr pedaços de papel debaixo da base em puzzle, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

G Conjunto de dois registos ilustrados retirado do diário da atividade, demonstrando a organização do espaço Soraia, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

H Foto de uma das batas após a oficina de pintura a guache, 2017.

I Dois registos ilustrados retirados do diário da atividade, ilustrando o entusiasmo do Leandro com a cor azul, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

J Grupo de dois pormenores do resultado do *workshop*, relativos a patos desenhados pela Mónica, pastel 'óleo s/ papel de cenário, 2017, 100x300m (totalidade do papel de cenário).

K Registo ilustrado retirado do diário da atividade, acerca das escolhas de moda da Mónica, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

L Representação de pato realizada pela Mónica e pela sua mãe, parte integrante da ilustração coletiva da história; colagem e decalque, pastel d'óleo e papel colorido s/ papel de cenário, 2017, 100x300cm (totalidade do papel de cenário).

M Registo ilustrado retirado do diário da atividade descrevendo a construção do moinho de água da Mónica, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm

N Desenho do Heitor, do peixe que corre e do peixe que foge; colagem e decalque, pastel d'óleo e papel colorido s/ papel de cenário, 2017, 100x300m (totalidade do papel de cenário).

O Registo ilustrado retirado do diário da atividade, sobre a evolução do corte da Soraia, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

P Resultado da colagem da Soraia; colagem e decalque, pastel d'óleo e papel colorido s/ papel de cenário, 2017, 100x300m (totalidade do papel de cenário).

Q Desenho da bárbara; pastel d'óleo s/ papel de cenário, 2017, 100x300m (totalidade do papel de cenário).

R Grupo de três registos ilustrados da atividade, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

S Registo ilustrado retirado do diário, relativo ao método de desenho utilizado como resposta ao pedido da Soraia, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

T Pormenor da ilustração do quartel de bombeiros referida no texto, da autoria da Soraia, pastel d'óleo s/ papel de cenário, 2017, 100x300cm (totalidade do papel de cenário).

U Grupo de três registos ilustrativos da atividade, sobre o *workshops* de aviões organizado pelo João, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

V Registo ilustrado retirado do diário da atividade, relativo a “banana virou lua, um pássaro não pôde comer a banana, o pássaro foi peixe e croissant, foi nugget de peixe”, da autoria do Xavier; 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

W Registo ilustrado retirado do diário da atividade, representando os girassóis que pertencem à Ana e os mundos da Margarida, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

X Registo ilustrado retirado do diário da atividade, relativo ao método de desenho utilizado como resposta ao pedido da Soraia e à casa que juntas desenhámos para ela, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

Y Registo ilustrado retirado do diário da atividade, sobre a secção de legumes para carimbo, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

Z Registo ilustrado da atividade, retirado do diário, relativo à ilustração do Rui, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

AA Registo ilustrado da atividade, retirado do diário, relativo ao ambiente da sala FNAC na oficina d' "A Serpente Marcelo", 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

AB Registo ilustrado retirado do diário da atividade, da fórmula de divisão do tangram, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

AC Registo ilustrado retirado do diário da atividade, relativo à composição dinâmica da Raquel, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

AD Folha de registo de *brainstorming* das crianças, sobre as associações de memória que se fazem a partir da história, quanto aos cenários da ação, 2017, marcador s/ folha de fotocópia branca, 29,7x21cm.

AE Registo ilustrado retirado do diário da atividade, do processo de incentivar a Sofia a pintar, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

AF Registo ilustrado da atividade retirado do diário da atividade, da organização dos papéis de cenário na parede, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

AG Registo ilustrado retirado do diário da atividade, da construção de árvores da Beatriz, 2017, caneta preta s/ bloco 23x17cm.

AH Grupo de dois objetos modelados na sessão que nos fizeram rir: o fogão assustado e a mesa periclitante, 2017, plasticina, dimensões variáveis.

AI Fotografia de dois objetos modelados na segunda sessão da oficina dedicada ao conto “Morada Primavera”, 2017, plasticina e folha de papel de fotocópia, dimensões variáveis.

TERCEIRA PARTE

A Modelos de tenda de brincar selecionados do mercado, respetivamente, da Ali Express, retirado de https://www.aliexpress.com/store/product/Lovely-kid-play-tent-white-fabric-teepee-children-bed-tent-indoor-children-paly-house/1775010_32564051944.html; da Nobodinoz, retirado de <https://www.littlehipstar.com/eu/nobodinoz-arizona-tipi-zelt-zickzack-schwarz.html>; acedido em Agosto 5, 2018.

B Clara Costa e Silva, *layout* para construção têxtil da tenda, realizado à escala real em Illustrator, 2018, 188x135cm.

C Clara Costa e Silva, *layout* para impressão têxtil da tenda, realizado à escala real em Indesign, 2018, 194x285cm.

D Jack Pelutsky (texto) e Peter Sis (ilustração), Página do livro “Scranimals”, 2002, retirado de The Literacy Store, <http://www.theliteracystore.com/SPD/scranimals-scranimals--8491992312866308353.jsp>, acedido em Agosto 5, 2018.

E Catarina Sobral, Ilustração proveniente do livro “Vazio” (2014), retirada de <http://caterinasobral.com/product/vazio-chuva/>, acedido Agosto 20, 2018.

F Catarina Sobral, ilustração proveniente do livro “Achimpa” (2015), retirado de <https://www.miudabooks.co.uk/products/achimpa-catarina-sobral>, acedido Agosto 20, 2018.

H Atelier Bingo, ilustração, retirada de <https://www.yenmag.net/atelier-bingo/>, Acedido Agosto 20, 2018.

I Charlotte Ager, Ilustração, retirada de <https://www.itsnicethat.com/articles/charlotte-ager-illustration-160117>, acedido Setembro 1, 2018.

J Capa d’ “O Livro Inclinado” (Newell, 2008), 21x17,5cm.

K Muzae Sesay, “Our Temne House”, *Diptych*, tinta acrílica, óleo, pastel e grafite s/ tela, 152x183cm, retirada de <http://www.muzaesesay.com/untitled-gallery>.

L Stefhany Y. Lozano, Ilustração, marcador s/ papel milimétrico, retirada de https://www.instagram.com/p/BnTY12uD_Rd/?taken-by=stefhanylozano.

M Clara Costa e Silva, composição realizada com as texturas de fundo da proposta de design da tenda, 2018, lápis de cera, marcador, pastel d’óleo e lápis de cor s/ vários papéis 29,7x21cm compostos.

N Clara Costa e Silva, desenho de projeto da tenda, esquema de relação entre faces, 2018, lápis de grafite HB, B e 2B s/ papel Canson 200 g/m2.

O Clara Costa e Silva, esboço do design das faces da tenda, para simular o preenchimento em crescendo, 2018, tinta-da-china e grafite s/ papel Canson 200 g/m2, 21x29,7cm

P Clara Costa e Silva, esboço de *layout* para construção têxtil, 2018, caneta preta e grafite s/ papel Canson 200g/m2, A5.

Q Clara Costa e Silva, foto do protótipo-esboço em escala reduzida, 2018, tecido de algodão cru, linha de costura e estrutura de madeira, 14,5x8x8cm.

R Clara Costa e Silva e Dylan Silva, Fotos do protótipo-esboço à escala real da tenda, 2018, tecido de algodão cru, linha de costura e estrutura de madeira, 135x188cm (fechada).

S Clara Costa e Silva, esboços do *layout* das faces da tenda, grupo de seis, e dois pormenores, 2018, grafite, lápis de cor e marcador s/ papel colorido 80g/m2

T Clara Costa e Silva, proposta concluída de *layout* das faces da tenda, grupo de quatro, 2018, 135x188cm.

U Clara Costa e Silva, composição realizada com as texturas de fundo da proposta de design da tenda, 2018, lápis de cera, marcador, pastel d’óleo e lápis de cor s/ vários papéis 29,7x21cm compostos.

QUARTA PARTE

A René Magrite, “The Key of Dreams”, 1898-1967, retirado de <https://www.pinterest.pt/pin/343469909051911571/>, acedido Dezembro 2 de 2017.

B “Figura 80”, representações da sombra de um retângulo, retirado da obra “Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye.”, da autoria de Rudolf Arnheim, editado pela University of California Press.” em 1974, p. 104.

C Conjunto de melgas ilustradas pelas crianças hospitalizadas, 2017, pastel d’óleo s/ papel de cenário.

D Ilustração retirada da obra “Course in General Linguistics. Nova Iorque”, da autoria de Ferdinand de Saussure, editado pela McGraw-Hill Book Company em 1915, p. 11.

E Imagem de espaldares, retirada de <https://www.amayasport.com/es/es/450-espaldaras-y-bancos>, acedida a Setembro 1, 2018

F Redesenho do esquema de Eco (1981, p.78).

G Ilustração do caso de estudo, segundo o pensamento de Eco (1981), partindo da frase “Os animais gostavam da melga”.

H “Figura 110” — Representações infantis da figura humana retirado da obra “Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye.”, da autoria de Rudolf Arnheim, editado pela University of California Press.” em 1974, p. 143.

QUINTA PARTE

A Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos e planos contínuos na obra “Quero um abraço” (Ciraolo, 2015), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

B Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos e planos contínuos na obra “El Insólito Ascenso de Madaleme Pôl” (Arispe, 2010), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

C Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos na obra “Ké Iz Tuk” (Ellis, 2016), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

D Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos na obra “Daqui ninguém passa” (Martins & P. Carvalho, 2014), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

E Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos na obra “Ssschlep” (Roda & Luís, 2016), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

F Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos na obra “O Livro Inclinado” (Newell, 2008), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

G Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos na obra “Luna Parque, em Pijamarama” (Leblond & Bertrand, 2013), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

H Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos na obra “The Very Hungry Caterpillar” (Carle, 1981), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

I Clara Costa e Silva, esquema de planos fixos na obra “Na Noite Escura” (Munari, 2011), 2018, lápis de cor s/ papel Canson 200g/m2, parte de um conjunto de esquemas, 29,7x21cm (total).

J HK Nova, de peso Medium, de tamanho 8pt, com 9,6pt de interlinhamento.

K HK Nova, de peso Medium, de tamanho 8,5pt, com 11pt de interlinhamento.

L Grupo de duas imagens da construção vetorial da caligrafia.

M Moderat Regular, tamanho 12pt, com interlinhamento de 16pt e tracking de 10

N Composição de texturas realizadas para os separadores das histórias, 2018, conjunto de vários 29,7x21cm.

O Fotos do protótipo final, 2018, 25x16x1,4cm.

BIBLIOGRAFIA

- André, N. (2014). *Beyond the Surface*. Londres: Nobrow Press.
- Araki, N. (2015). Saussure and Chomsky: *Langue* and I-Language. *Bulgarian Academy of Sciences and Hiroshima Institute of Technology*, 49, 1-11.
- Arispe, N. (2010). *El Insolito Ascenso de Madame Pól*. Vigo: Factoría K de Libros.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. USA: University of California Press.
- ATAK (2015). *O Mundo ao Contrário*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Bachelard, G. (1990). *O Ar e os Sonhos*, 1990. São Paulo: Martins Fontes.
- Barber S. J., Franklin N., Naka M., & Yoshimura H. (2010). Higher social intelligence can impair source memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36 (2), 545-551.
- Bargh, J.A., Mark C., & Burrows L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230-44.
- Barthes, R. (1974). *S/Z: An Essay*. New York: Hill & Wang.
- Barthes, R. (1975). *The Pleasure of the Text*. USA: Farrar, Straus and Giroux.
- Barthes, R. (1977). *Image Music Text*. Great Britain: Fontana Press.
- Beaney, M. (2005). *Imagination and Creativity*. USA: The Open University.
- Berger, J. (2008) *Ways of Seeing*. Londres: Penguin Books.
- Bergson, H. (1935). *Morality and Religion*. Londres: Macmillan and Co. Acedido Junho 3, 2018, em <https://archive.org/details/twosourcesofmora033499mbp>.
- Bettelheim, B. (2013). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. (2nd ed.) Maia: Bertrand Editora.
- Breton, A. (1985). *Manifestos do Surrealismo*. (4th ed.). Lisboa: Moraes.
- Buckner, R. L. & Carroll D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Science*, 11 (2), 49-57.
- Bühler, K. (1933). *The Mental Development of the Child*. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Canção Infantil. (s.d.) *Era uma vez um cuco que não gostava de couve*. Acedido Agosto 30, 2018, em <http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/infantil-cuco.html>.
- Carle, E. (1981). *The Very Hungry Caterpillar*. UK: Penguin Random House.
- Carroll, N (1997). Art, narrative, and emotion. In M. Hjort & S. Laver (Eds.), *Emotion and the Arts*. (pp. 190-211). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Carvalho, A. & Loba, A. (2014). *Elefante em Loja de Porcelanas*. Porto: Tcharan.
- Casey E. S. (1981). Sartre on Imagination. *The Philosophy of Jean-Paul Sartre*, 4. (pp. 139-165). Acedido 5 Dezembro, 2017, em http://www.academia.edu/12951141/Sartre_on_Imagination.
- Cassirer, E. (1946). *Language and Myth*. Nova Iorque: Dover Publications.
- Ciraolo, S. (2015). *Quero um abraço*. Lisboa: Orfeu Mini.
- Castilho, A. F. (2016). *Método Castilho: para o Ensino do Ler e Escrever*. Algés: Publicações Serrote.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press. Acedido 31 Julho, 2018, em <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. USA: Praeger.
- Community Playthings (n.d.). *Pre-K spaces*. Acedido Janeiro 3, 2018, em <https://www.communityplaythings.com/resources/literature/pre-k-spaces>.
- Cosslett, T. (2002) Child's Play in Nature: Talking Animals in Victorian Children's Fiction. *Nineteenth-Century Contexts*, 23, 475-495.
- Cros, C. & Loba, A. (2010). *Arenque Fumado*. Figueira da Foz: Bruaá.
- Cruz, A. (2018, Março 26). Gugudadismo. *Notícias Magazine*. Acedido Março 26, 2018, em <https://www.noticiasmagazine.pt/2018/gugudadismo/>.

- Currie, G. (1997). The paradox of caring: Fiction and the philosophy of mind. In M. Hjort & S. Laver (Eds.), *Emotion and the Arts*. (pp. 63–77). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Dada Poem Generator. Acedido Maio 28, 2018, em <http://www.1.lasalle.edu/~blum/c340wks/Dada.poem.htm>.
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Davies, K. J. A. (2006). *Adaptive homeostasis*. Acedido Agosto 1, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/301671664_Adaptive_homeostasis.
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2: The Time-Image*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eco, Umberto. (1981). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. USA: Indiana University Press.
- Eco, U. (2007). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. (13th ed.). Lisboa: Editorial Presença. Acedido Novembro 28, 2017, em http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/ECO_Umberto_1704029319.pdf.
- Eco, U. (2008). *Experiences in translation*. Canada: University of Toronto Press.
- Ellis, C. (2016). *Ké Iz Tuk?*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Epley N., Caruso E. M., Bazerman M. H. (2006). When perspective taking increases taking: reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (5), 872–889.
- Esopo. (2016). *Fábulas de Esopo*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, A. S. (2007). *The Intentional Teacher*. Washing DC: National Association of the Education of Young Children — NAEYC, em <https://ywcabinghamton.org/wp-content/uploads/2017/06/the-Intentional-Teacher.pdf>.
- Fairbairn G. J. (2002). Ethics, Empathy and Storytelling in Professional Development. *Learning in Health and Social Care*, 1, 22–32.
- Fein, G. (1987). Pretend Play: Creativity and Consciousness. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, Imagination, and Play: On the Development of Spontaneous Cognitive and Motivational Processes*, (pp. 281–304). US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, G. B. (2002). *Linguagem, tradução e experiência: reflexões em torno de Walter Benjamin e Paul Celan*. Acedido Dezembro 30, 2017, de <http://hdl.handle.net/10316.2/23677>.
- Fischer, M.H. & Rolf, A. Z. (2008). Embodied language: A review of the role of the motor system in language comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 825–850.
- Flusser, V. (n.d.). *The gesture of writing*. Acedido June 4, 2017, em <http://www.virtually-anything.org/the-gesture-of-writing.pdf>.
- Freitas, F. & Matoso, M. (2016). *O Livro da Maria Frederica*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Freud, Sigmund. (1919). *Uncanny*. Acedido Dezembro 15, 2016, em <http://web.mit.edu/allanmc/www/freud1.pdf>.
- Freud, S. (2001). *Totem e Tabu*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Flynn, S. (2004). Animal stories. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. (pp. 418–435). Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Gaesser, B. (2013). Constructing Memory, Imagination, and Empathy: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Frontiers in Psychology*, 3, 576. Acedido Julho 19, 2018, em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3579581/>.
- Gombrich, E.H. (1995). *The Story of Art*. Londres: Phaidon.
- Gombrich, E. H. (2000). *Art and Illusion: A study of Pictorial Representation*. UK: Bollingen Series. Acedido Dezembro 1, 2018, em https://openlibrary.org/books/OL17006725M/Art_and_illusion.
- Gorey, E. (1998). *The Doubtful Guest*. UK: Bloomsbury.
- Green, M. C. & Timothy C. B. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701–21.
- Gill, E. (2013). *An essay on Typography*. Grã-Bretanha: Penguin Books.
- Halpern, J. (2003). What is clinical empathy? *Journal of General Internal Medicine*, 18, 670–674.
- Helder, H. (2015). *Os Passos em Volta*. (pp. 21–22). Porto: Porto Editora.

- Hume, David. (1896). *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Clarendon.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Instituto de Apoio à Criança. (2008). *Carta da Criança Hospitalizada*.
- Ionnidaou, F. & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and Emotion Intelligence: what is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1 (3), 118-123.
- Jeffery & Beasley (2012). *Create the Perfect Play Space*. *Learning Environments for Young Children*. Acedido Janeiro 3, 2018, em <http://www.ecrh.edu.au/docs/default-source/resources/ipsp/Create-the-perfect-play-space-learning-environments-for-young-children.pdf?sfvrsn=12>
- Jensen, A. E. (1969). *Myth and Cult Among Primitive Peoples*. (2nd ed.). US: University of Chicago Press.
- Jorge, A. (2006). Animação Cultural no Hospital — Parceiros ou Concorrentes. In L. Santos (Coord.), *Acolhimento e Estadia da Criança e do Jovem no Hospital*. (81-82). Lisboa: Instituto de Apoio à Criança — IAC.
- Kant, E. (1987). *Critique of Judgement*. Indiana: Hackett Publishing Company.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kiefer, B. (2008). What is a Picturebook, Anyway? The Evolution of Form and Substance Through the Postmodern Era and Beyond Postmodern. In L.R. Sipe & S. Pantaleo (Ed.), *Postmodern Picturebooks*. (pp. 9-15). Nova Iorque: Routledge.
- Kipling, R. (2000). *Just So Stories*. Londres: Penguin Classics.
- Lear, E. (2012). *Book of Nonsense*. Acedido Maio 15, 2015, em <http://znpn.us/edward-lear-poems-poemhunter.pdf>.
- Leblond, M. & Bertrand, F. (2013). *Lunaparque em Pijamarama*. Matosinhos: Kalandraka.
- Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, L. (2006). A Informação ao Doente é um Direito. In L. Santos (Coord.), *Acolhimento e Estadia da Criança e do Jovem no Hospital*. (pp. 49-50). Lisboa: Instituto de Apoio à Criança — IAC.
- Lévy-Bruhl, L. (1922). *Primitive Mentality*. Londres: George Allen & Unwin.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15. (2). 245-251. Acedido Fevereiro 10, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2003.9651416>.
- Luhmann, N. (1981). The Improbability of Communication. *International Social Science Journal*, 23. (1). 122-125. Acedido Junho 14, 2018, em <https://pt.scribd.com/doc/316457246/The-Improbability-of-Communication-by-Niklas-Luhmann>.
- Mãe, V. H. (2015). *O Paraíso são os Outros*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. S. & Carvalho, B. P. (2014). *Daqui ninguém passa*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Massironi, M. (2010). *Ver pelo Desenho: Aspectos Técnicos, Cognitivos, Comunicativos*. Lisboa: Edições 70.
- Mauss, Marcel. (2000). *Esboço de uma Teoria Geral da Magia*. Lisboa: Edições 70.
- Medlicott, M. (2004). Story-telling. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. (pp. 614-621). Londres, Nova Iorque:
- Mendelsund, P. (2015). *O que Vemos quando Lemos*. Amadora: Elsinore.
- Moura, M. (2018). *O Design que o Design não vê*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Miall, D.S. (2011). Enacting the Other: Towards an Aesthetics of Feeling in Literary Reading. In P. Goldie & E. Schellekens (Eds.), *The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology*. (pp. 285-298). Great Britain: Oxford University Press.
- Mooney, C. G. (2000). *Theories of Childhood: An Introduction to Devey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. USA: Redleaf Press.
- Munari, B. (2011). *Na Noite Escura*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Munari, B. (2014). *The Tactile Workshops*. Italy: Edizioni Corraini.
- Munari, B. (2014b). *Roses in the Salad*. Italy: Edizioni Corraini.
- Munari, B. (2015). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.

- Murphy, M. (2015). *Crocopotamus*. Londres: Walker Books.
- Não, C. (2015, Dezembro 7). Um Elefante e o Horizonte. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2015/12/07/um-elefante-e-o-horizonte/>.
- Não, C. (2015, Dezembro 15). Patanisca e Serfúria. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2015/12/15/patanisca-e-serfuria>.
- Não, C. (2015, Dezembro 16). O Patinho Distraído. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2015/12/16/o-patinho-distraido/>.
- Não, C. (2016, Fevereiro 7). A Serpente Marcelo. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/02/07/a-serpente-marcelo/>.
- Não, C. (2016, Fevereiro 9). Com a Pança se dança. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/02/09/com-a-panca-se-danca/>.
- Não, C. (2016, Abril 7). Camomila. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/04/07/camomila/>.
- Não, C. (2016, Abril 14). A Flor sem cor. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/04/14/a-flor-sem-cor/>.
- Não, C. (2016b, Abril 14). Morada Primavera. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/04/14/morada-primavera/>.
- Não, C. (2016, Julho 10). Problemas de Tempo e Espaço, por Marco. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/07/10/problemas-de-tempo-e-espaco-por-marco/>.
- Não, C. (2016, Julho 31). Júlia, a Melga Artista. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/07/31/julia-a-melga-artista/>.
- Não, C. (2016, Agosto 16). Ciência de Elevador. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/08/16/ciencia-de-elevador/>.
- Não, C. (2016, Agosto 25). Inácio, o Elefante. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/08/25/inacio-o-elefante/>.
- Não, C. (2016, Outubro, 22). No outro dia. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/10/22/no-outro-dia/>.
- Não, C. (2016b, Outubro 22). *Profecia de Petisco*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2016/10/22/profecia-de-petisco/>.
- Não, C. (2017, Março 14). O Espantalho que queria aprender a cantar. *Claranão*. Acedido Junho 20, 2018, em <https://claranao.wordpress.com/2017/03/14/o-espantalho-que-queria-aprender-a-cantar/>.
- Newell, P. (2008). *O Livro Inclinado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Cates, C. (2013). Narrative Play and Emergent Literacy: Storytelling and Story-Acting Meet Journal Writing. In Singer, D.G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.), *Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. (pp. 124-144). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Nikolaus, G. (2011). *Drawing a Hypothesis: Figures of Thought*. Austria: Springer.
- Paley, V. G. (2004). *A child's work: the importance of fantasy play*. Chicago: Chicago University Press.
- Pantaleo, S. (2015). Filling the gaps: Exploring the writerly metaphors in Shaun Tan's *The Red Tree*. In J. Evans (Ed.), *Challenging and controversial picturebooks*. (pp. 225-227). Nova Iorque: Routledge.
- Petrides, K. v. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Department of Psychology*, University College London.
- Piaget, Jean. (1951). *The Child's Conception of the World*. Londres: Littlefield Adams Quality Paperbacks.
- Pinheiro, C. (2017, Dezembro 6). Entrevista Pessoal. Centro Hospitalar de São João — EPE.
- Platão (1975). *A República: Diálogos — I*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Prelustsky, J. & Berger, C. (2006). *Behold the Bold Umbrellaphant: and other poems*. US: Greenwillow Books.

- Raney, K. (1998) *Visual Literacy: Issues and Debates*.
Londres: Middlesex University, School of Education.
- Roda, E. & Luís, G. (2006). *Ssschlep*. Porto: Edições Eterogéneas.
- Russ, S. W. & Wallace, C.E. (2013). Pretend Play and Creative Processes.
American Journal of Play, 2 & 3.
- Saint-Exupéry, A. (2015). *O Príncipezinho*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (coord.) (2006). *Acolhimento e Estadia da Criança e do Jovem no Hospital*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança — IAC.
- Sartre, J. -P. (1948). *The Psychology of Imagination*.
Nova Iorque: Philosophical Library. Acedido Dezembro 10, 2017,
em <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.236476>.
- Saussure, F. (1915). *Course in General Linguistics*.
Nova Iorque, Toronto, Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Saussure, F. (1993). *Troisième Cours de Linguistique Générale (1910– 1911) d'après les cahiers d'Emile Constantin*. Oxford: Pergamon Press.
- Sendak, M. (2012). *Onde vivem os monstros*.
(3rd ed.). Matosinhos: Kalandraka.
- Schwarcz, J. H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.
- Smith, Dodie. (1967). *The Hundred and One Dalmatians*.
Londres: Penguin Books.
- Soares, L. D. (2016). *Poemas da Verdade e da Mentira*. (9th ed.).
Lisboa: Livros Horizonte.
- Sobral, C. (2015). *Achimpá*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Souteiro, A. (2017, Dezembro 6). Entrevista Pessoal.
Centro Hospitalar de São João — EPE.
- Speer, N. K., J. M. Zacks, J. R. Reynolds, & Hedden, R.A. (2005).
Neural activity during reading reflects changes in the situation
described by the text. *Society for Neuroscience Annual Meeting*,
Washington, DC.
- Stevenson, L. (2003). Twelve Conceptions of Imagination.
The British Journal of Aesthetics. 43 (3), 238–259.
- Tan, S. (2003). *The Red Tree*. Paris: Lothian Books.
- Tan, S. (2008). *Eric*. Uk: Templar Books.
- Tavares, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação*.
Alfragide: Caminho.
- Tavares, G. M. (2015). *O Torcicológista, Excelência*.
Alfragide: Editorial Caminho.
- Tracey. *Mapping Memory*. Acedido Dezembro 13, 2017,
em <http://www.lboro.ac.uk/microsites/sota/tracey/journal/mam1.html>.
- Valéry, P. (2016). *Fragmentos Narrativos*. p. 139. Lisboa: dois dias.
- Vaz, A. (2006). Os Amigos de Alice. In L. Santos (Coord.),
Acolhimento e Estadia da Criança e do Jovem no Hospital. (pp. 14–15).
Lisboa: Instituto de Apoio à Criança — IAC.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood.
Journal of Russian and East European Psychology, 42, 7–97.
University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*.
Lisboa: Dinalivro.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge: Harvard .
- Wells, H. G. (1896). *The Island of Dr. Moreau*. Londres: Heinemann.
- Wittgenstein L. (1995). *Tratado Lógico-filosófico/Investigações filosóficas*. (p. 53). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wittgenstein, L. (1998). *Da certeza*. Lisboa: Edições 70.
- Zaki, J. & Ochsner, k. (2012). *The Neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise*. *Nature Neuroscience*, 15, 675–680.
Acedido 30 Julho, 2018, em <https://www.nature.com/articles/nn.3085>.

1 – Dez mil [pessoas]?

2 – Mas se for necessário levamos mais um zero.

1 – Mais um zero?

**2 – Sim, temos um cartaz branco com um zero muitíssimo bem desenhado. Se for necessário, pomos ao lado das dez mil pessoas, no lado direito, essa placa com o zero.
(...)**

Tavares, 2015, p. 12.

1. ENTREVISTAS

1.1. Educadora Cristina Pinheiro

6 de Dezembro de 2017

(...)

Clara: Como se organizam as atividades do Serviço Educativo?

Educadora Cristina: Nós temos, a nível anual, um plano de atividades. No grupo, somos cinco educadoras na equipa e traçamos inicialmente, para cada ano, um plano de atividades, e depois cada colega tenta adaptar da melhor forma ao seu serviço. Cada serviço tem as suas especificidades e pode um dia estar planeado para fazer determinada atividade e não dar, por algum motivo, ou dar antes no dia anterior, ou no dia seguinte. Não tem que ser uma coisa muito rígida, tem de ser flexível, adaptada a cada serviço e a cada contexto. Depois, mensalmente, e semanalmente, de acordo com as crianças que temos, adaptamos conforme as atividades que mais gostam, que conseguem fazer, porque temos sempre o *handicap* de eles estarem doentes, com mais motivação ou menos, e quererem ou não. De acordo com as nossas atividades propostas, ou então, mediante propostas deles. Temos sempre essa abertura e essa flexibilidade.

C: Que atividades de pessoas de fora já houve aqui?

EC: Durante o este mês de Dezembro, é um bom exemplo, temos muito presente e próximo, temos todos os dias atividades do do género com animação de mascotes, o Joãozinho e outras que vêm de fora; temos grupos de escuteiros, de palhaços; de crianças que vêm dançar ballet, outras que vêm tocar violino; magia, vamos ter teatro... É uma variedade tão grande, em todas as áreas, da música, drama. Precisamos a todos os níveis.

C: Há semanas em que há atividades constantemente

EC: Sim, temos anualmente as nossas atividades que vamos propondo, que tentam abranger todas as áreas de expressão, desde a expressão musical à dramática, à verbal, conteúdos matemáticos, tudo isso. Temos sempre a preocupação de as atividades terem objetivos que estão previamente estabelecidos por nós, depois temos de adaptar às crianças em concreto, porque cada criança tem as suas especificidades e características. Duas crianças de seis anos, por exemplo, não têm as mesmas características e, ainda por cima, num contexto de doença, reagem de forma diferente, e têm aptidões

e motivações diferentes, portanto, temos de ter isso muito presente e em atenção. De qualquer maneira, tentamos seguir um fio condutor, dentro de um plano pré-estabelecido com um tema, com temas que vêm naturalmente surgindo ao longo do ano, como as várias estações do ano, com as festas anuais, que temos de comemorar e, portanto, nesse sentido, vamos tendo várias atividades diferentes, onde tentamos integrar todas as áreas do conhecimento e da expressão, para tentar desenvolver as aptidões das crianças e minorar o efeito da hospitalização. Esse é sempre o nosso interesse primordial.

C: Dentro das temáticas, sei que houve a Semana da Nutrição e a Semana da Criança...

EC: Exactamente. No Dia Mundial da Criança temos sempre um semana muito preenchida, com atividades do género do que temos no Natal. No Natal tentamos sempre abranger os dias todos do mês de Dezembro. Na semana da Criança, em vez de ser só o dia 1 de Junho, tentamos abranger toda a semana que abarca o dia 1. E durante o resto do ano, temos sempre as portas abertas para receber também grupos do exterior, quaisquer que sejam, desde a Hora do Conto, temos a dos Transportes, vem cá o Serviço Educativo do Museu dos Transportes, temos a Hora da Música. Na altura estava integrada na Hora do Gil, da Fundação do Gil, que foi já extinta, mas que nos ficou um voluntário que, a título particular, quis continuar connosco. Portanto, temos a Hora da Música, temos depois os palhaços, a Operação Nariz Vermelho, à segunda-feira sempre. Esses são aqueles protocolos que temos sempre anualmente. Depois temos, por exemplo, um músico que se propôs, já há quase meio ano vir cá, profissional, novo iorquino. Vem cá uma vez por mês. Tanto vai à Pediatria de internamento cirúrgico, como a Pediatria de internamento médico, e traz os seus instrumentos, que são guitarra elétrica e acústica, e toca para os miúdos, canta. Tem versões originais e faz *covers* também. É muito interessante, porque deixa também, no fim, os miúdos explorarem os instrumentos dele. Explica como funcionam, os pedais que traz, o microfone, todos os aparelhos, os cabos, ele explica para que servem e como funcionam. É uma sessão muito interessante. Depois temos, por exemplo, o Dia da Linguagem Gestual Portuguesa, que foi uma data que começamos a comemorar, desde há três, quatro anos atrás. É importante dar a conhecer às crianças que existem outras formas de comunicar, e que há crianças e adultos que só comunicam através da expressão, da língua gestual, que é importante ter uma noção básica de que isso existe e que por que não aprender.

C: Para não ser uma coisa estranha

EC: Estranha e discriminatória, e tudo mais. Tentar sempre que as crianças aceitem o outro, até porque aqui temos uma variedade e uma heterogeneidade muito grande em termos de crianças e jovens. Temos também Guineenses: temos um protocolo com a Guiné de trazer crianças com problemas, para serem cá tratadas. Portanto, essa diferença a todos os níveis, temos que a saber aceitar e integrar e conviver com ela, da melhor forma. Temos sempre muito presente esse tipo de noções.

C: Como é que as crianças costumam reagir às atividades? Envolvem-se?

EC: Em geral, envolvem-se. Podem às vezes no início estranhar, mas no segundo momento já estão a querer participar e umas atrás das outras, às vezes umas mais reservadas, mas são levadas pelas outras do mesmo quarto, até. Muitas vezes uma é mais tímida, e a outra ao lado “ah, anda fazer, eu vou contigo, eu acompanho-te” e como os pais também estão presentes ou os avós, também são uma fonte de apoio, de contacto, de conforto. Temos uma relação muito próxima com as crianças e com os pais, facilmente se estabelece uma empatia. Essa facilidade de comunicação torna tudo melhor.

C: Em relação à atividade que realizei aqui, qual foi a sua primeira reação quando soube dela?

EC: Eu achei muito interessante. Aquilo que é novidade em termos de criatividade, ainda melhor, não é, porque eu acho que as crianças hoje em dia têm pouca criatividade. Esse lado está muito abafado, não é explorado. Com as tecnologias, que têm um lado imensamente positivo, mas também lhes quebra um bocadinho aquele lado criativo: é tudo muito formatado, tudo condicionado, e não espaço para criar, inventar, muitas vezes. Depois, tudo o que é mais tradicional, mais trabalhado a nível pessoal, já não é tão explorado hoje em dia. Até com os brinquedos que lhes damos: está tudo ali, não é preciso criar muito, por isso a criança fica separada do que é criatividade, fica um bocadinho reservada, isolada. Quando a Clara falou, eu achei muito interessante. Para além de serem histórias que ia trazer, histórias originais, ainda por cima com uma criatividade que eu considero para além da norma. Adoro esse tipo de criação, porque é tudo de pernas para o ar e põe-nos a pensar. São tudo coisas diferentes, de repente, como é que, tudo é diferente, por isso, para mim, é muito interessante e estimulante. Acho que para as crianças

também, muito mais. Vai ao encontro do imaginário delas, e ao mundo de onde elas nunca deveriam sair e são obrigadas a sair tão cedo. Portanto, acolhi muito bem, com muita alegria esta atividade e este projeto. Acho que faz muito sentido neste sítio e foi muito bom, correu sempre muito bem.

C: E quanto às crianças, acha que aderiram bem?

EC: Eu acho que sim, em geral, a esmagadora maioria aderiu sempre bem, com muito entusiasmo, com muita curiosidade, logo de início. Envolviam-se facilmente e aderiram bem ao projeto.

C: Acha que a atividade foi mais benéfica ou que poderia ser melhor em alguns pontos?

EC: Eu acho que em geral foi benéfica em todos os aspetos. A Clara era sempre muito cuidadosa, trazia sempre os materiais organizados, sempre tudo muito bem planeado. Tínhamos sempre aqui o seu cantinho previamente preparado, porque sabíamos que vinha e estávamos a contar e até preparávamos os miúdos, para que eles percebessem também a atividade com curiosidade e interesse. Portanto, acho que também da nossa parte procurámos sempre ajudar, e do lado da Clara teve sempre perfeito. Foi sempre impecável. Não vejo assim um aspeto negativo, sinceramente.

C: Com a ajuda da Cristina e da Professora Assunção, também não era difícil, obrigada! Sente falta de mais atividades deste género?

EC: Eu estou aqui há dezassete anos, e noto que cada vez mais que os universitários têm interesse em cá vir, fazer os seus projetos, desenvolvê-los aqui. Lembro-me que o primeiro projeto que tivemos aqui foi precisamente de um palhaço, quer era psicólogo. Estava a desenvolver a tese final do curso dele, aqui, como psicólogo, mas ao mesmo tempo como palhaço, porque ele baseou toda a sua tese na atividade de palhaço, junto das crianças doentes. Foi o primeiro. A partir daí, isto já foi há cerca de 14 anos, notei que praticamente todos os anos têm vindo alunos do ensino superior ou secundário também, agora destes cursos mais técnicos, fazer cá as suas investigações e os seus estágios.

C: Como o Maxi.

EC: E outros que tivemos cá, da Universidade de Aveiro, uma outra colega, que correu lindamente, também foi um estágio de um ano inteiro, muito intenso, oito horas diárias de quase sete/oito meses. Correu tão bem que no fim propusemos a uma médica que a estudante fosse trabalhar com ela, porque a médica estava à procura de alguém para integrar num projeto que tinha de venda de livros próprios, ligados à infância. Correu lindamente, foi o primeiro emprego que ela arranjou, com um bocadinho da nossa ajuda, porque achámos que ela merecia. Tinha todo o mérito, e realmente a médica achou que era a pessoa ideal. Teve com ela até o projeto acabar. Chegámos a ter alunos da Faculdade de Psicologia, alunos do secundário todos os anos a fazer estágios aqui, temos alunos do Colégio de Amarante, aqui da Senhora da Hora, do secundário, temos de vários sítios, de escolas profissionais... E de algumas faculdades, como a sua, e outras daqui do Porto também, e não só Porto, como disse, também de Aveiro chegámos a ter.

C: Penso que é tudo, muito obrigada!

EC: Clara, foi um gosto, foi muito bom, gostámos muito. Algo fresco, gente nova, boas ideias.

C: Obrigada, também gostei muito.

2.2. Professora Assunção Souteiro

6 de Dezembro de 2017

Clara: A Professora Assunção é voluntária...

Professora Assunção: Sou voluntária, sim, com tempo de formação. Claro que escolhi a Pediatria, porque vinha do ensino, mas em termos de atividades, vem esta esporádica, vem a música, vem o teatro, vem o ballet, vem o contador de histórias, vem o Luís com a viola, vem muita gente.

C: E o que sente a Professora Assunção, como voluntária dentro das atividades?

PA: Sinto-me bem, porque me consigo encaixar muito bem. Sinto-me bem, porque tendo eu uma experiência de 36 anos de serviço, é muito tempo. Quando as colegas estão a planear uma atividade, para mim não é difícil entrar nela, porque sei o que se está a passar, sei o que está por trás, sei aquilo que vai acontecer. Por isso, de mim, é fácil. Para outra pessoa que viesse que não fosse da área, seria difícil. Tanto auxílio em termos da família — a Clara viu quando foi do seu trabalho—,

como ajudo o menino, como me articulo bem com o profissional que venha de fora e que venha trabalhar aqui.

C: Há quanto tempo é voluntária?

PA: Três anos, aqui.

C: Foi complicado começar a ser voluntária cá? Qual foi o processo?

PA: Primeiro, não foi tão fácil como eu achava, como dizem que há falta de voluntários. Assim em termos de burocracia não foi muito fácil. Fiz uma entrevista com a professora que está à frente do serviço de voluntariado. Ela convidou-me para a urgência. Tive algum receio a ir para a Urgência. Eles, na altura, queriam pessoal para lá, e eu achei que era um lugar desafiante, e que começar por lá, para mim, seria muito mais doloroso. Aqui, diziam-me que quando chegasse ao Joãozinho, que ia embora no dia seguinte, por causa dos meninos — vindo eu de um contexto em que os meninos são saudáveis, chegar aqui e vê-los doentes. E eu consegui ultrapassar, Clara, consegui. Vejo a doença, mas depois a doença não sou eu, eu não faço nada na doença, porque eu não posso, porque não sei, por isso essa parte fica para quem sabe.

C: A Assunção fica com a criança, e não com a doença.

PA: Sim, não vejo a doença. Tento, tento não ver a doença, tento é acarinhar aquela criança e aquela família, no que eu posso fazer. A parte da doença fica para os técnicos que são responsáveis.

C: Que situações é que já aconteceram aqui que a Assunção acha que marcaram mais?

PA: Houve um menino que este aqui que depois faleceu. É angustiante saber que nunca mais o vemos. Os outros meninos felizmente... Houve uma menina que chegou aqui, de cabelos muito compridos, muito bonita, e que, de um dia para o outro, apareceu com a touca, e isso mexeu muito comigo. E depois, como lhe digo, tento sempre não olhar para a parte do doente, olhar para a parte do menino que precisa de carinho, precisa de atenção, mas ainda do que os meninos que eu tinha na escola.

C: Como reagiu, qual foi a sua primeira reação quando soube da atividade?

PA: Clara, eu gostei tanto da atividade, que a Clara pensava fazer a atividade à terça-feira, e eu pedi-lhe que fizesse à quarta, porque achei interessantíssimo. Na mesma sequência que eu já disse à Clara: quando eu queria que um menino escrevesse bem e tivesse ideias, eu mandava-lhe primeiro desenhar o tema. Por exemplo, sei lá, tu queria que ele escrevesse sobre o passeio que fez no fim-de-semana. Então, o mais fácil para pôr uma criança a escrever, não é dar-lhe uma folha em branco, em que quando ela vê uma folha em branco diz “e agora?”. E agora não lhe ocorre nada. E a nós acontece-nos igual. Se nos derem uma folha em branco “e agora escreve”, eu, que até gosto de escrever, bloqueio, e não sei o que hei-de fazer porque a folha em branco não me diz nada. Então, se eu digo “Vão escrever sobre o vosso fim-de-semana”, e dou-lhes uma folha de desenho. E digo “primeiro desenhem tudo de interessante que vocês viram: onde foram, o que viram, quem foi convosco, qual foi o propósito de irem a esse lugar.” Portanto, que descrevessem em desenho o que tinham feito. “Agora que já fizeram o desenho, passem isto para um texto”, e era muito mais fácil, era muito mais agradável que o contrário. Geralmente é ao contrário. As pessoas dizem “escreve sobre o teu fim-de-semana, e agora faz um desenho, ilustra o texto”. Não, é ao contrário. É primeiro mandar desenhar, e eles sabem desenhar, nós vimos Clara, todos eles desenhavam, e depois escrever. Em relação à atividade da Clara, eu achei uma delícia. Fez-me lembrar os meus papéis onde eles também desenhavam o Tó que vivia no interior, que o pai era lavrador, que saía de casa muito cedo, que fazia frio, que vivia junto ao Litoral, então vivia numa aldeia pequenina do interior, claro, e isso depois criar um mundo. Achei esta sua atividade muito... se calhar identifiquei-me com ela. Identifiquei-me mesmo e gostei imenso. Eu estava à espera da quarta-feira. A Pediatria e este trabalho da Clara para mim acaba por ser a forma de eu colmatar a saudade que eu ainda tenho do lado de lá. Por isso, para mim foi fabuloso.

C: No seu ponto de vista, como se sentiram as crianças durante a atividade?

PA: Muito bem. E os pais, claro, não é, porque conseguiu não só envolver os meninos, como os pais. E os pais recortavam, eles colavam, eles montavam. A Cristina envolveu-se, eu envolvi-me, e os pais, e toda a gente, o que é um bom trabalho. A Clara também é uma pessoa especial. É um projeto que não

é para qualquer pessoa, é para uma pessoa que é diferente, que tem sensibilidade.

C: Obrigada.

PA: Tem a ver consigo.

C: Fazem falta mais atividades do género?

PA: Faz, faz. E quando se lembrar, ou outras pessoas, de dar aqui um voluntariado com os vossos trabalhos, coisas diferentes. São coisas diferentes.

C: Começar a criar o bichinho

PA: Sim, sim. Por exemplo, tive agora com duas meninas que estão no segundo ano de Medicina, e têm um cadeira de Voluntariado, que faz sentido. Só as torna melhores.

C: É muito comum haver esse género de pessoas?

PA: Há, parece que sim. Estas têm mesmo no plano de estudos uma cadeira que os obriga a vir. Mas virá gente que está sensibilizada e outros não, mas faz todo o sentido, eu acho que faz todo o sentido. Ainda ontem tivemos formação de voluntariado, e cada vez faz mais sentido sermos cada um de nós a olhar para o outro e a cuidar do outro.

C: Então, tem formação regular de voluntariado? Oferecida pelo Hospital?

PA: Sim sim, é oferecido pelo próprio departamento de Voluntariado, sim. Tivemos psicólogos, médicos, pronto, várias áreas, sim. Muito bom, foi muito bom.

C: Acho que está tudo.

PA: Clara, foi bom conhecê-la

C: Obrigada, igualmente! Eu vou aparecendo.

2. DOCUMENTOS ENTREGUES PARA A APROVAÇÃO DO PROJETO

n: Paulo Luís Ferreira de Almeida
tlm: [+351] 93 348 31 64
email: palmeida@fba.up.pt
skype: pl_almeida

SOLICITAÇÃO

Exmo. Senhor Presidente do Conselho de Administração do Centro Hospitalar de S. João

Exmo. Senhor Presidente da Comissão de Ética para a Saúde do Centro Hospitalar de S. João


Na minha qualidade de Diretor do Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, venho expor e solicitar a V. Excias o seguinte:

O trabalho que Clara Silva irá desenvolver na unidade curricular de Atelier-Oficina, do Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão da FBAUP, pretende explorar as possibilidades dialógicas do desenho com crianças em contexto hospitalar, com base na ilustração de histórias e fábulas.

Este projeto, que penso revestir-se da maior relevância, tem em consideração as potencialidades criativas que o exercício de ilustrar comporta, e o impacto que o pensamento criativo pode ter em contextos terapêuticos, quando dirigido à singularidade da experiência de cada criança.

- Outros trabalhos de investigação que têm vindo a ser realizados neste âmbito, sobretudo com crianças, têm mostrado a relevância do desenho como estratégia de humanização, que aumenta a participação no processo terapêutico e na consciência de si próprias (cf. Moran, Heather (2001). "Who Do You Think You Are? - Drawing the Ideal Self: A Technique to Explore a Child's Sense of Self. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. London: SAGE Publications). O trabalho será orientado no âmbito do mestrado pelos seus docentes, e constitui parte do projeto de investigação criativa realizado pela Clara Silva.

Neste sentido, e caso este trabalho possa merecer o vosso interesse e acolhimento, venho solicitar que a estudante possa entrar em contacto com o Hospital, nos moldes que os serviços hospitalares considerarem os adequados. Estarei ao dispor para qualquer esclarecimento adicional que, sobre este assunto, venha a ser necessário. Com os melhores cumprimentos.



(Paulo Luís Almeida)

Phd (EHU/UPV)

Professor Auxiliar, Faculdade de Belas Artes Universidade do Porto

Diretor do Departamento de Desenho

Diretor do Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão

Conselho Científico, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS)

A FÁBULA NA MEMÓRIA E A CRIAÇÃO DE MUNDO

Informação sobre proposta de projecto de investigação em parceria com o Centro Hospitalar de São João.

Sou aluna de mestrado, de Desenho e Técnicas de Impressão, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Chamo-me Clara Silva, sou ilustradora, e conto histórias. Comecei a fazê-lo regularmente quando uma amiga minha esteve hospitalizada no Hospital Nacional de São João, com um problema grave de coração. Como não queria estar sempre a perguntar como ela estava, ou a falar de aspectos médicos a toda a hora, comecei a escrever-lhe pequenos contos, próximos das fábulas, para a fazer sorrir.

Estes contos são construídos através de pequenas memórias do que vejo, vivo, ouço e leio: são construídos de memórias. Ora, a transformação de memórias em contos funciona também no sentido inverso: os contos reavivam memórias e criam outras em quem os ouve. É esta relação que pretendo desenvolver, através da ilustração e do desenho.

Assim sendo, faria todo o sentido levar as histórias a quem mais delas precisa: a crianças hospitalizadas.

Os contos, disponíveis para consulta em claranao.wordpress.com, têm, muito mais para além de moralizar, o intuito de mostrar às crianças que elas têm o super-poder de imaginar sem fim: sonhar. Deste modo, é minha intenção mostrar-lhes um mundo onde tudo é possível: elefantes voam, melgas são artistas, e patos jogam badminton com cisnes; até ao ponto de o gato Patanisca se tornar o melhor amigo da sua pulga Serfuria.

Em modos práticos, proponho contar as histórias (uma em cada sessão semanal), em conjunto; convidar as crianças a desenharem o que mais gostaram (que funciona como o que se lembram melhor, com o que as chamou mais à atenção); e por último dialogar com elas sobre o que estão a desenhar e porquê, de modo a perceber o papel da memória no processo do desenho. Os desenhos seriam feitos sobre papel de cenário, a revestir paredes, por forma a desenharem facilmente e em conjunto. Os materiais para tal serão fornecidos por mim, ou por possíveis patrocinadores.

Acerca do diálogo pretendido com as crianças, os nomes das mesmas e o próprio diálogo só serão referidos e transcritos com a autorização delas e dos seus representantes. Além disso, não será gravado qualquer tipo de vídeo, som, nem serão tiradas fotos onde apareçam as crianças, sem o consentimento de todas as entidades envolvidas.

Os resultados pretendidos são a alegria das crianças, o incentivo à imaginação, e uma publicação com os desenhos como um colectivo (conjugando diferentes elementos dos desenhos de cada artista), acompanhadas pelas histórias. Sendo essa publicação pensada para venda, todo o lucro reverterá para a instituição, no tratamento de crianças. Para além disso, é minha intenção imprimir as ilustrações em tecido, por forma a construir uma tenda revestida pelos desenhos, onde elas possam brincar e sonhar.

Além disso, e ainda mais importante, este processo tem benefícios imediatos como:

- Potenciar a alegria e a imaginação;
- Envolver a criança no processo terapêutico, através do jogo e da arte;
- Criar um espírito de grupo e comunidade entre as crianças;
- Desenvolver capacidades de comunicar a sua experiência através de narrativas e imagens.

Quanto a riscos e incómodos, não estão previstos quaisquer riscos directos, excepto os que decorrem da actividade plástica, como roupas sujas, pintas, manchas, salpicos (acompanhados de boa disposição). Tendo em conta o tratamento hospitalar da criança participante, se alguns efeitos terapêuticos decorrentes do tratamento, afectarem a participação nesta actividade, a actividade será interrompida e retomada logo que possível, ou adaptada às circunstâncias singulares de cada criança.

Realço, igualmente, que a participação neste projecto é de carácter voluntário, podendo a criança e o seu representante escolher se querem participar ou não. Se, por ventura, for de sua vontade interromper o processo, estão, obviamente, na liberdade de o fazerem sem qualquer problema.

Quanto a horários para o encontro semanal, seria decidido mediante a disponibilidade dos doentes e das instalações médicas, em diálogo com os representantes legais.

Entretanto, convido-o a visitar o meu portefólio online em *claranao.com*. Além disso, em anexo, envio a solicitação oficial enviada ao Hospital por parte da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, redigida pelo Director de Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão Professor Paulo Luís Almeida.

Para alguma questão, por favor não hesite em contactar-me: crsilva.design@gmail.com / 911864621.

Aguardo a vossa resposta, que espero possa ser positiva.

Obrigada, desde já, pela vossa disponibilidade de contacto.

Com os melhores cumprimentos,

(Clara Silva)

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho de Administração do
Centro Hospitalar de S. João – EPE

Assunto: Pedido de autorização para realização de projecto de investigação

Nome da Investigadora Principal: Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

Título do projecto de investigação: “A Fábula na Memória e a Criação de Mundo”

Pretendendo realizar no Serviço de Pediatria do Centro Hospitalar de S. João – EPE o projecto de investigação em epígrafe, solicito a V. Exa., na qualidade de Investigadora, autorização para a sua efectivação.

Para o efeito, anexa toda a documentação referida no dossier da Comissão de Ética do Centro Hospitalar de S. João respeitante a estudos/projectos de investigação, à qual endereçou pedido de apreciação e parecer.

Com os melhores cumprimentos.

Porto, de Novembro de 2016

A INVESTIGADORA

Exmo. Senhor
Presidente da Comissão de Ética para a Saúde do
Centro Hospitalar de S. João/Faculdade de Medicina
da Universidade do Porto

Assunto: Pedido de apreciação e parecer para projecto de investigação

Nome da Investigadora Principal: Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

Título do projecto de investigação: “A Fábula na Memória e a Criação de Mundo”

Pretendendo realizar no Serviço de Pediatria do Centro Hospitalar de S. João – EPE o projecto de investigação em epígrafe, solicito a V. Exa., na qualidade de Investigadora/Promotora, a sua apreciação e a elaboração do respectivo parecer.

Para o efeito, anexo toda a documentação referida no dossier dessa Comissão respeitante a estudos/projectos de investigação.

Ressalvo que o Anexo XI e XII não são aplicáveis, não estando assim presentes. Acrescento ainda que realizei uma simulação do Anexo V, pois, como o projecto ainda vai a discussão na reunião, não posso dar "conhecimento se a investigação foi aprovada pela Comissão de Ética (...)" — o último ponto da informação a disponibilizar ao participante na investigação, no documento de Informação ao Participante.

Com os melhores cumprimentos.

Porto, de Novembro de 2016

A INVESTIGADORA/PROMOTORA



COMISSÃO DE ÉTICA PARA A SAÚDE

Questionário para submissão de projecto de investigação à Comissão de Ética para a Saúde do Centro Hospitalar de São João EPE



A preencher pela CES	
Projecto:	____ / _____
Relator:	_____
Data de Recepção:	____ / ____ / _____
Data de Parecer da CES:	____ / ____ / _____

NOTA: A Comissão de Ética para a Saúde do Centro Hospitalar de S. João (CES) chama a atenção dos investigadores para a legislação actual, Lei 46/2004 de 19 de Agosto, que comete à CEIC a responsabilidade de elaborar pareceres sobre Ensaaios Clínicos.

Modelo CES 03

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDO / PROJECTO

a. Nome da Investigadora Principal:

Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

b. Título do Projecto de Investigação:

“A Fábula na Memória e a Criação de Mundo”

c. Nome da Entidade Promotora (se aplicável):

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto,
Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão

d. Serviço(s) hospitalar(es) onde será realizada a investigação:

Pediatria

e. Existem outros centros, nacionais ou não, onde a mesma investigação será efectuada?

SIM ☐

NÃO ☒

f. Descreva, sucintamente, os objectivos da investigação:

- Criar uma actividade culturalmente enriquecedora para as crianças;
- Alegar das crianças;
- Incentivar a imaginação, tendo em conta as potencialidades criativas que o exercício de ilustrar comporta;
- Auxiliar o pensamento criativo em contextos terapêuticos;
- Perceber como a memória funciona aquando a ilustração;
- Editar e publicar as ilustrações das histórias, juntamente com estas, revertendo todo o lucro da venda das reproduções da mesma publicação para o HNSJ, no tratamento hospitalar do serviço de Pediatria.

g. Data previsível de conclusão do Estudo / Projecto de Investigação:

Julho de 2017.

(Após a conclusão do estudo / projecto de investigação deve comunicar à CES o seu término, bem como enviar cópia dos resultados obtidos)

2. RISCOS / BENEFÍCIOS

a. A investigação envolve doentes?

SIM ☒

NÃO ☐

b. A investigação envolve voluntários sãos?

SIM ☒

NÃO ☐

c. *Que benefícios imediatos poderão advir para os participantes?*

- Envolver a criança no processo terapêutico, através do jogo e da arte;
- Potenciar a alegria e a imaginação;
- Criar um espírito de grupo e comunidade entre as crianças;
- Desenvolver capacidades de comunicar a sua experiência através de narrativas e imagens.

d. *Que riscos ou incómodos lhes podem ser causados?*

- Não estão previstos quaisquer riscos directos, excepto os que decorrem da actividade plástica, como roupas sujas, pintas, manchas, salpicos (acompanhados de boa disposição).
- Alguns efeitos terapêuticos decorrentes do tratamento, que podem afectar a participação nesta actividade. Neste caso, a actividade seria interrompida e retomada logo que possível, ou adaptada às circunstâncias singulares de cada criança.

e. *A investigação envolve indivíduos privados do exercício de autonomia (crianças, pessoas com incapacidade temporária ou permanente do exercício de autonomia)?*

SIM ☐ Quais?

Que razões justificam este envolvimento?

NÃO ☒

3. **CONFIDENCIALIDADE**

a. *Serão realizados questionários aos participantes?*

SIM ☐ (Se sim, junte, por favor, um exemplar do questionário que será utilizado)

NÃO ☒

b. *Indique como será garantida a confidencialidade dos dados obtidos?*

Nota: Durante as sessões de leitura de histórias e ilustração, pretendo dialogar com as crianças, no sentido de perceber a ligação entre os desenhos que fazem e a sua memória. Se os representantes das crianças e as mesmas assim desejarem, os nomes das crianças não serão referidos, e o diálogo não será transcrito. Além disso, não será gravado qualquer tipo de vídeo ou som, nem serão tiradas fotos onde apareçam as crianças, sem o consentimento de todas as entidades envolvidas.

c. *Que benefícios imediatos poderão advir para os participantes?*

- Envolver a criança no processo terapêutico, através do jogo e da arte;
- Potenciar a alegria e a imaginação;
- Criar um espírito de grupo e comunidade entre as crianças;
- Desenvolver capacidades de comunicar a sua experiência através de narrativas e imagens.

d. *Que riscos ou incómodos lhes podem ser causados?*

- Não estão previstos quaisquer riscos directos, excepto os que decorrem da actividade plástica, como roupas sujas, pintas, manchas, salpicos (acompanhados de boa disposição).
- Alguns efeitos terapêuticos decorrentes do tratamento, que podem afectar a participação nesta actividade. Neste caso, a actividade seria interrompida e retomada logo que possível, ou adaptada às circunstâncias singulares de cada criança.

e. *A investigação envolve indivíduos privados do exercício de autonomia (crianças, pessoas com incapacidade temporária ou permanente do exercício de autonomia)?*

SIM ☐ Quais?

Que razões justificam este envolvimento?

NÃO ☒

3. **CONFIDENCIALIDADE**

a. *Serão realizados questionários aos participantes?*

SIM ☐ (Se sim, junte, por favor, um exemplar do questionário que será utilizado)

NÃO ☒

b. *Indique como será garantida a confidencialidade dos dados obtidos?*

Nota: Durante as sessões de leitura de histórias e ilustração, pretendo dialogar com as crianças, no sentido de perceber a ligação entre os desenhos que fazem e a sua memória. Se os representantes das crianças e as mesmas assim desejarem, os nomes das crianças não serão referidos, e o diálogo não será transcrito. Além disso, não será gravado qualquer tipo de vídeo ou som, nem serão tiradas fotos onde apareçam as crianças, sem o consentimento de todas as entidades envolvidas.

b. *Estão definidos critérios de publicação dos resultados da investigação?*

SIM ☒

NÃO ☐

NÃO APLICÁVEL ☐

6. RETRIBUIÇÃO FINANCEIRA

a. *A investigação proposta envolve exames complementares?*

SIM ☐ Quem suportará os seus custos?

(Deve apresentar declaração da entidade referida, bem como o protocolo financeiro com o Centro Hospitalar de São João EPE)

NÃO ☒

b. *Este projecto é financiado?*

SIM ☒ Qual a entidade financiadora?

Uma vez aceite o projecto, procurarei entrar em contacto com possíveis entidades patrocinadoras do projecto, como a Viarco, Giotto, Moldursant, IKEA. Caso não seja possível a colaboração, eu própria financiarei o projecto.

NÃO ☐

c. *Estão clarificados no protocolo financeiro o âmbito e as condições do financiamento?*

SIM ☒

NÃO ☐

d. *Está contemplado qualquer ressarcimento ou remuneração aos doentes:*

	SIM	NÃO	NÃO APLICÁVEL
Pela participação no estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pelas deslocações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pelas faltas ao serviço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pelos danos resultantes da sua participação no estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

7. SEGURO

a. *Este estudo/projecto de investigação prevê intervenção clínica que implique a existência de um seguro para os participantes?*

SIM ☐ (Se sim, junte, por favor, cópia da Apólice de Seguro respectiva)

NÃO ☒

NÃO APLICÁVEL ☐

8. TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva, abaixo-assinado, na qualidade de Investigadora Principal, declaro por minha honra que as informações prestadas neste questionário são verdadeiras. Mais declaro que, durante o estudo, serão respeitadas as recomendações constantes da Declaração de Helsínquia (com as emendas de Tóquio 1975, Veneza 1983, Hong-Kong 1989, Somerset West 1996 e Edimburgo 2000) e da Organização Mundial da Saúde, no que se refere à experimentação que envolve seres humanos. Aceito, também, a recomendação da CES de que o recrutamento para este estudo se fará junto de doentes que não tenham participado em outro estudo no decurso do actual internamento ou da mesma consulta.

Porto, de Novembro de 2016

A Investigadora Principal

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PARA A SAÚDE DO CENTRO HOSPITALAR DE S. JOÃO

Emitido na reunião plenária da CES

de

PROTOCOLO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Título do Projecto de Investigação: “A Fábula na Memória e a Criação de Mundo”.

PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO A REALIZAR NO CENTRO HOSPITALAR

Semanalmente*, num espaço comum, as crianças serão convidadas a ouvir e a ilustrar uma estória de *claranao.wordpress.com*. É pretendido que este processo seja realizado conforme as seguintes etapas:

- Ler em voz alta às crianças, realizada por mim;
- Ilustrar as estórias em papel de cenário que reveste as paredes, com tintas, lápis de cor e marcadores (explorando igualmente a ligação entre desenho, mimica e teatro);
- Dialogar sobre as ilustrações e a estória com as crianças;
(Uma vez terminado o projecto, em Julho de 2017:)
- Entregar as tendas forradas a tecido com as ilustrações impressas nas instalações hospitalares;
- Colocar à venda a publicação com as ilustrações e estórias.

BENEFÍCIOS IMEDIATOS PARA AS CRIANÇAS PARTICIPANTES:

- Potenciar a alegria e a imaginação;
- Envolver a criança no processo terapêutico, através do jogo e da arte;
- Criar um espírito de grupo e comunidade entre as crianças;
- Desenvolver capacidades de comunicar a sua experiência através de narrativas e imagens.

OBJECTIVOS FINAIS:

- Alegrear as crianças, tornando a sua estadia nas instalações hospitalares mais aprazível;
- Publicar uma edição das ilustrações colectivas paralelamente com as estórias, revertendo todo o lucro para o Serviço de Pediatria do Hospital Nacional de São João;
- Realizar tendas revestidas com tecido, onde estarão impressas as ilustrações.

*Em horário a definir em conjunto com as entidades envolvidas.

A INVESTIGADORA

DECLARAÇÃO

Identificação da Investigadora Principal:

Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

Instituição a que pertence o Investigador Principal:

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Título do Estudo/Projecto de Investigação:

“A Fábula na Memória e a Criação de Mundo”

Serviço onde pretende realizar o Estudo/Projecto de Investigação:

Pediatria

De acordo com a ética institucional, o profissional de saúde (“elo de ligação” pertencente ao serviço onde será realizada a investigação) que fará a ligação do investigador com os doentes, seus processos ou familiares é _____, o qual, ao assinar este documento, declara ter conhecimento da Nota informativa da CES intitulada “ELO DE LIGAÇÃO”.

Data: de Novembro 2016

Profissional do Serviço

Investigadora Principal

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

Exmos(as). Srs(as). Representantes Legais,

Após a aprovação do meu projecto por parte da Comissão de Ética para a Saúde do Centro Hospitalar de S.João — EPE, venho por este meio apresentar-lhes o mesmo, de modo a que o fiquem a conhecer e considerem a vossa colaboração.

Sou aluna de mestrado, de Desenho e Técnicas de Impressão, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Chamo-me Clara Silva, sou ilustradora, e conto estórias. Comecei a fazê-lo regularmente quando uma amiga minha esteve hospitalizada no Hospital Nacional de São João, com um problema grave de coração. Como não queria estar sempre a perguntar como ela estava, ou a falar de aspectos médicos a toda a hora, comecei a escrever-lhe pequenos contos, próximos das fábulas, para a fazer sorrir.

Estes contos são construídos através de pequenas memórias do que vejo, vivo, ouço e leio: são construídos de memórias. Ora, a transformação de memórias em contos funciona também no sentido inverso: os contos reavivam memórias e criam outras em quem os ouve. É esta relação que pretendo desenvolver, através da ilustração e do desenho.

Assim sendo, faria todo o sentido levar as estórias a quem mais delas precisa: a crianças hospitalizadas.

Os contos, disponíveis para consulta em claranao.wordpress.com, têm, muito mais para além de moralizar, o intuito de mostrar às crianças que elas têm o super-poder de imaginar sem fim: sonhar. Deste modo, é minha intenção mostrar-lhes um mundo onde tudo é possível: elefantes voam, melgas são artistas, e patos jogam badminton com cisnes; até ao ponto de o gato Patanisca se tornar o melhor amigo da sua pulga Serfuria.

Em modos práticos, proponho contar as estórias (uma em cada sessão semanal), em conjunto; convidar as crianças a desenharem o que mais gostaram (que funciona como o que se lembram melhor, com o que as chamou mais à atenção); e por último dialogar com elas sobre o que estão a desenhar e porquê, de modo a perceber o papel da memória no processo do desenho. Os desenhos seriam feitos sobre papel de cenário, a revestir paredes, por forma a desenharem facilmente e em conjunto. Os materiais para tal serão fornecidos por mim, ou por possíveis patrocinadores.

Acerca do diálogo pretendido com as crianças, os nomes das mesmas e o próprio diálogo só serão referidos e transcritos com a autorização delas e dos seus representantes. Além disso, não será gravado qualquer tipo de vídeo, som, nem serão tiradas fotos onde apareçam as crianças, sem o consentimento de todas as entidades envolvidas.

Os resultados pretendidos são a alegria das crianças, o incentivo à imaginação, e uma publicação com os desenhos como um colectivo (conjugando diferentes elementos dos desenhos de cada artista), acompanhadas pelas estórias. Sendo essa publicação pensada para venda, todo o lucro reverterá para a instituição, no tratamento de crianças. Para além disso, é minha intenção imprimir as ilustrações em tecido, por forma a construir uma tenda revestida pelos desenhos, onde elas possam brincar e sonhar.

Além disso, e ainda mais importante, este processo tem benefícios imediatos como:

- Potenciar a alegria e a imaginação;
- Envolver a criança no processo terapêutico, através do jogo e da arte;
- Criar um espírito de grupo e comunidade entre as crianças;
- Desenvolver capacidades de comunicar a sua experiência através de narrativas e imagens.

Quanto a riscos e incómodos, não estão previstos quaisquer riscos directos, excepto os que decorrem da actividade plástica, como roupas sujas, pintas, manchas, salpicos (acompanhados de boa disposição). Tendo em conta o tratamento hospitalar da criança participante, se alguns efeitos terapêuticos decorrentes do tratamento, afectarem a participação nesta actividade, a actividade será interrompida e retomada logo que possível, ou adaptada às circunstâncias singulares de cada criança.

Realço, igualmente, que a participação neste projecto é de carácter voluntário, podendo a criança e o seu representante escolher se querem participar ou não. Se por ventura for de sua vontade interromper o processo, estão, obviamente, na liberdade de o fazerem sem qualquer problema.

Peço-lhes, por favor, que me indiquem a vossa disponibilidade e vontade na participação deste projecto até ao final do mês de Fevereiro. Após a data, marcaremos uma reunião para nos conhecermos, para combinarmos o horário mais indicado, para lhes explicar o projecto mais minuciosamente e para esclarecer outras dúvidas que surjam.

Entretanto, convido-as/os a visitar o meu portefólio online em *claranao.com*. Além disso, em anexo, envio a solicitação oficial enviada ao Hospital por parte da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, redigida pelo Director de Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão Professor Paulo Luís Almeida.

Para alguma questão, por favor não hesitem em contactar-me: crsilva.design@gmail.com / 911864621.

Aguardo a vossa resposta, que espero possa ser positiva.

Obrigada, desde já, pela vossa disponibilidade de contacto.

Com os melhores cumprimentos,

(Clara Silva)

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE



SÃO JOÃO

PARA INVESTIGAÇÃO CLÍNICA

Considerando a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996; Edimburgo 2000; Seoul 2008; Fortaleza 2013)

Designação do Estudo (em português)

Estudo que interliga fábula e memória com ilustração, procurando criar mundos de imaginação com a leitura de histórias e ilustração das mesmas.

Confirmando que expliquei ao participante/representante legal, de forma adequada e compreensível, a investigação referida, os benefícios, os riscos e possíveis complicações associadas à sua realização.

Informação escrita em anexo: ☐ Não ☒ Sim (Nº de páginas: 3)

O Investigador responsável

Nome: Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

assinatura

Identificação do participante

Nome: _____

BI/CC nº: _____

Participante/ Representante legal

- Compreendi a explicação que me foi facultada acerca do estudo que se tenciona realizar: os objetivos, os métodos, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto.
- Solicitei todas as informações de que necessitei, sabendo que o esclarecimento é fundamental para uma boa decisão.
- Fui informado da possibilidade de livremente recusar ou abandonar a todo o tempo a participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo na assistência que é prestada.
- Declaro não ter sido incluído em nenhum outro projeto de investigação nos últimos três meses.

Concordo com a participação neste estudo, de acordo com os esclarecimentos que me foram prestados, como consta neste documento, do qual me foi entregue uma cópia.

Data: ____ / ____ / ____

assinatura

Nome (Pais/Representante legal): _____

BI/CC nº: _____

Grau de parentesco: _____

Data: ____ / ____ / ____

assinatura

△ N.º CES-IM004-0

Exmo. Senhor
Director do Serviço de Pediatria

Assunto: Pedido de autorização para realização de projecto de investigação

Nome da Investigadora Principal: Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

Título do projecto de investigação: “A Fábula na Memória e a Criação de Mundo”

Pretendendo realizar no Serviço de Pediatria do Centro Hospitalar de S. João – EPE o projecto de investigação em epígrafe, solicito a V. Exa., na qualidade de Investigadora, autorização para a sua efectivação.

Com os melhores cumprimentos.

Porto, de Novembro de 2016

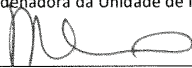
A INVESTIGADORA

Unidade de Investigação

Tomei conhecimento. Nada a opor.

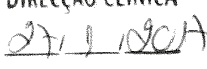
09 de Janeiro de 2017

A Coordenadora da Unidade de Investigação




(Prof.ª Doutora Ana Azevedo)

DIRECÇÃO CLÍNICA



Aprovado. Ao CA.




(Prof.ª Doutora Ana Azevedo)

AUTORIZADO





356-11

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO (C.A.) REUNIÃO DE 02 FEB 2017

Presidente do Conselho de Administração



Director Clínico Enfermeira Chefe de Serviço

Dr. Luís Paulo Gomes (Dr. António C. Mendes)

Exmo. Senhor
**Presidente do Conselho de Administração do
 Centro Hospitalar de S. João – EPE**

Assunto: Pedido de autorização para realização de projecto de investigação

Nome da Investigadora Principal: Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

Título do projecto de investigação: "A Fábula na Memória e a Criação de Mundo"

Pretendendo realizar no Serviço de Pediatria do Centro Hospitalar de S. João – EPE o projecto de investigação em epígrafe, solicito a V. Exa., na qualidade de Investigadora, autorização para a sua efectivação.

Para o efeito, anexa toda a documentação referida no dossier da Comissão de Ética do Centro Hospitalar de S. João respeitante a estudos/projectos de investigação, à qual endereçou pedido de apreciação e parecer.

Com os melhores cumprimentos.

Porto, 8 de Novembro de 2016

A INVESTIGADORA



Parecer da Comissão de Ética para a Saúde do
Centro Hospitalar de São João / Faculdade de Medicina da Universidade do Porto

Título do Projecto: A fábula na memória e na criação de Mundo

Nome da Investigadora Principal: Dra. Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva

Onde decorre o Estudo: No Serviço de Pediatria do CHSJ. Apresentou declaração do Director de Serviço de Pediatria, Prof. Doutor Manuel Fontoura, e do profissional de ligação Dra. Cristina Costa Pinheiro, Educadora de Infância no Serviço de Pediatria.

Objectivos do Estudo:

A presente investigação tem como objectivo desenvolver uma actividade semanal com as crianças internadas no Serviço de Pediatria, de modo a incentivar a imaginação e o pensamento criativo, com a leitura de uma história e a ilustração da mesma.

Insere-se no âmbito do Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Paulo Luís Almeida.

Concepção e Pertinência do estudo:

O projecto pretende explorar as possibilidades dialógicas do desenho com crianças em contexto hospitalar, com base na ilustração de histórias e fábulas, tendo em consideração as potencialidades criativas que o exercício de ilustrar comporta, e o impacto que o pensamento criativo pode ter em contextos terapêuticos.

Para o efeito, semanalmente, a investigadora, acompanhada da educadora de infância do Serviço de Pediatria do CHSJ, irá convidar as crianças que estiverem no espaço de recreio deste Serviço em condições de poder participar nesta actividade, solicitando a colaboração aos pais através da informação preparada para o efeito e preenchimento do modelo de consentimento institucional. Após este momento, irá contar uma história em conjunto, convidar as crianças a desenharem o que mais gostaram, e por fim dialogar com elas sobre o que desenharam. Os desenhos serão feitos em papel de cenário, de forma a desenharem facilmente e poderem trabalhar em conjunto. Os materiais serão fornecidos pela investigadora.

Benefício/risco:

O possível benefício de potenciar a imaginação e a criatividade, e desenvolver capacidades de comunicar as experiências.

Confidencialidade dos dados:

Os nomes das crianças não serão revelados em nenhum momento. Qualquer gravação de vídeo ou som, ou fotografia, só poderá ser realizada com o consentimento dos responsáveis legais que os acompanham.

Respeito pela liberdade e autonomia do sujeito de ensaio:

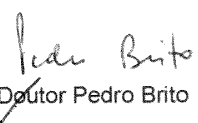
Existe uma informação que é adequada e o modelo de consentimento é o institucional.

Curriculum da investigadora: Adequado à investigação.

Data previsível da conclusão do estudo: Julho de 2017

Conclusão: Proponho um parecer favorável à realização deste projecto de investigação.

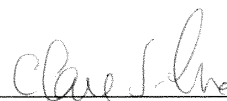
Porto, 9 de Dezembro de 2016


O Relator, ~~Doutor~~ Pedro Brito

8. TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Clara Raquel Ferreira de Sousa Costa e Silva, abaixo-assinado, na qualidade de Investigadora Principal, declaro por minha honra que as informações prestadas neste questionário são verdadeiras. Mais declaro que, durante o estudo, serão respeitadas as recomendações constantes da Declaração de Helsínquia (com as emendas de Tóquio 1975, Veneza 1983, Hong-Kong 1989, Somerset West 1996 e Edimburgo 2000) e da Organização Mundial da Saúde, no que se refere à experimentação que envolve seres humanos. Aceito, também, a recomendação da CES de que o recrutamento para este estudo se fará junto de doentes que não tenham participado em outro estudo no decurso do actual internamento ou da mesma consulta.

Porto, 8 de Novembro de 2016



A Investigadora Principal

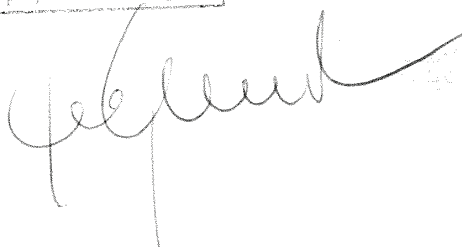
PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PARA A SAÚDE DO CENTRO HOSPITALAR DE S. JOÃO

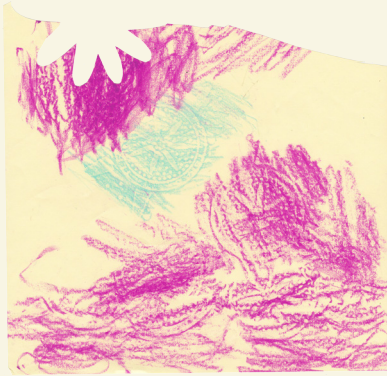
Emitido na reunião plenária da CES

09/ Novembro/ 2016

de

A Comissão de Ética para a Saúde
APROVA por unanimidade o parecer do
Relator, pelo que nada tem a opor à
realização deste projecto de investigação.





Co Pauleire

Mesmo no fundo do mar, ~~há~~ existe um mundo muito belo. Nesse mundo vivem milhares de peixes de todos os tamanhos e cores. O Pauleire é um desses peixes.


O Pauleire vai à escola todos os dias, exceto as fim-de-semana, feriados e também nos períodos de férias. Ele é um bom aluno.

O Pauleire também goste muito de brincar com os seus amigos: a Margarida, o Filipe, o Vítor e os seus melhores amigos o ~~seu~~ Carlos e o Carlos.

Um dia viu um ^{peixe} minúsculo e deitou-se para o lado. O Pauleire ficou muito triste, pois não podia ir para a escola e também a pensar que os seus amigos poderiam se deixar por isso nunca mais ^{ver} o seu amigo. Deitou-se no chão e não se levantou mais.

a surface

Of course, we are not aware of that fact while performing that gesture, we do not think about the act of writing while writing, but about what we are writing. (Which is, if you consider it, a dubious statement) Writing has become an habit, and habits are what we do without having to think about it. In fact, writing has become more than a habit. There is, if I am not mistaken, a writing center in our brain, so that we are somehow born with the capacity for writing, like birds are born with the capacity for nest building. Although such a parallel is misleading.



writing cannot be our "genetic program" the same way nest building is in the genetic program of birds, because after all, it is a culture, not a instinct, behavior pattern. It does not come to us like the behaviour of ducking, for instance. Humans

